

„Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“

Expeditionen ins Ungewisse?

Das Zitat stammt vom vierjährigen Jochen, dessen „Papa glaubt, aber Mama nicht“, woraus er o. g. Schlussfolgerung zieht. Jochen steht prototypisch für Kinder, die in zunehmend säkularen Kontexten erleben, wie mitten durch die Familie der Riss geht zwischen Agnostikern und denen, für die der christliche Glaube lebensrelevant ist. Natalie – der frühkindlich ein „lieber Aufpasser-Gott“ vermittelt wurde – bezeichnet ihn achtjährig als „Faultier“. Die gleichaltrige Hella formuliert vorsichtiger, aber ebenfalls zweifelnd: „Angeblich liebt Gott alle Menschen“ bzw. „man sagt auch, er hilft“ und „Gott soll ja überall sein“. Senta stellt vierjährig Gott die Frage, warum die einen Flüchtlinge im Meer ertrinken müssten und die anderen nicht.

Vor gut 20 Jahren erschien ein Sonderheft des „Evangelischen Erziehers“ zu der Frage: „Was ist ein religiöser Lernprozess?“ Englert (1997) sezierte darin die Anatomie religiöser Lernprozesse und beschrieb – die gesamte Christentumsgeschichte in den Blick nehmend – vier verschiedene Grundtypen: Religiöses Lernen könne die Form haben von:

- a) *Konversion*, die, von Gott bewirkt, einen grundlegenden Sinneswandel auslöse;
- b) *Inkulturation* im Sinne von oft wenig reflektierter Übernahme vorgegebener Vorstellung- und Orientierungsmuster;
- c) *Formation*, bei der die Kirchen religiöses Lernen gezielt in den Dienst einer spezifischen religiösen Identität stellen;
- d) *Expedition*, wo ein offener Suchprozess im weiten Feld divergenter weltanschaulicher Positionen erfolge. Englert konstatierte schon damals, dies sei gegenwärtig der Normalfall, was hochgradig individualisierte Verlaufsmuster, wechselnde religiöse Referenzsysteme und ein hohes Maß an Selektivität im Umgang mit religiösen Traditionen und Institutionalisierungsformen nach sich ziehe.

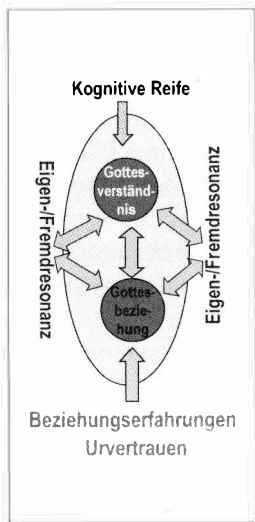
Die eingangs genannten Voten der Kinder bestätigen die These Englerts, dass kirchliche und schulische Bemühungen um eine Weitergabe der christlichen Tradition heute in der Begleitung von religiösem Lernen in Form von Expeditionen bestehen. Was sollte man zur religiösen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter wissen, um die Suchprozesse der Kinder und Jugendlichen angemessen begleiten zu können?

Die Rostocker Langzeitstudie zu Gotteskonzepten erhob ab 1999 in Rostock und seit 2009 in Westdeutschland mittels vielfältiger Methoden über Jahre (teils von Klasse 1 bis zum Abitur) Daten zum religiösen Denken und Empfinden von Kindern und Ju-

gendlichen (ca. 200 Probandinnen und Probanden). Die zunächst auf das Schulalter fokussierten Erhebungen wurden ab 2014 auf Kinder im Elementarbereich ausgeweitet. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Langzeitbeobachtung von Heranwachsenden zwischen 3 und 19 Jahren (vgl. KET 1 – 6) in Ost- wie Westdeutschland werden hier anhand von Schemata – ergänzt durch Ankerbeispiele – Einsichten zur religiösen Entwicklung wie daraus folgende Konsequenzen formuliert.

1 Antwortversuche zur Frage: Wie entwickeln sich Gotteskonzepte?

In Anlehnung an Bernhard Grom lässt sich das Gotteskonzept (Schema 1) als mehrdimensionales Konstrukt verstehen, bei dem die kognitiven Aspekte dem Gottesverständnis, die emotionalen und motivationalen Aspekte der Gottesbeziehung zuzuordnen sind.

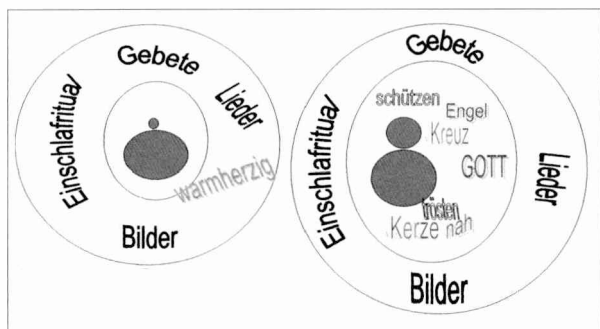


Schema 1

Die in dynamischer Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen. Vorstellbar ist dieses Konstrukt im Bild einer Ellipse mit zwei Brennpunkten. Die Gottesbeziehung ruht dabei den Beziehungserfahrungen, dem (nie absoluten) „Urvertrauen“ auf. Das Gottesverständnis ist hinsichtlich der Verbalisierbarkeit zwar an die kognitive Reife gebunden, scheint sich aber aus vielfältigen – auch intuitiven – Quellen zu speisen.

In den frühesten Begegnungen – ab Babyalter – mit religionshaltigen Phänomenen nimmt das Kind mehr oder weniger nur emotional etwas an Inhalten auf. Dies geschieht durchaus auch aktiv im Zuwenden der Augen oder im aufmerksamen Lauschen, im Greifen, Saugen, Näherkommen (Krabbeln, Laufen) oder – bei Abwehr, Widerstand – in den gegenteiligen Reaktionen. Das Kind spürt die Atmosphäre, lässt sich gefühlsmäßig anstecken und liest an den Reaktionen seiner nächsten Bezugspersonen (Spiegelneurone) auf religionshaltige Phänomene deren positive, indifferente oder

negative Haltung 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, Gesehenen und Gehörten von außen nach innen.



Schema 2

Das nächste Schema (3) bildet modellhaft ab, woraus und wie ein Kind sein Gottesverständnis und seine Gottesbeziehung aufbaut anhand dessen, was es in seinem Umfeld bewusst angeboten bekommt oder aber nebenbei an einzelnen Brocken aufnimmt.



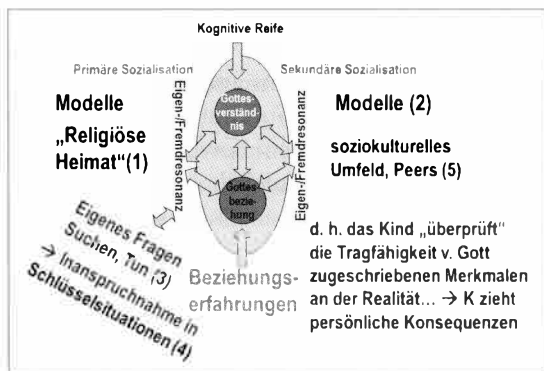
Schema 3

Ein erstes Gottesverständnis bildet sich in Form von Assoziationen. Alles, was „irgendwie“ zu Gott gehört, ist darin gespeichert. All das, was an frühesten (vorsprachliche Phase) Prägungen erfolgt, ist als eine Art emotionale „Impfung“ zwar u. U. dauerhaft wirksam, aber dem Bewusstsein nicht zugänglich.

Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die wesentlich den Deutungsrahmen und damit auch den Erwartungshorizont des Kindes Gott gegenüber bestimmen. Die Gottesbeziehung des Kindes kann – je nach eigenem Erleben bzw. nach gespürter Haltung (Spiegelneuro-ne) des Umfeldes – negativ, indifferent oder positiv getönt sein. Die emotionale Dimension bildet bei den meisten Kindern das Primä-

re. 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 u. U. 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 häufig die Kristallisationskerne ihrer Konstrukte bilden.

Für das Kleinkind sind aufgrund seiner völligen Abhängigkeit von Bezugspersonen zunächst die Inhalte und Haltungen der „religiösen Heimat“ seiner Herkunftsfamilie verbindlich. Eltern, Großeltern, Geschwister usw. sind seine „Modelle“, an denen es sich kognitiv wie emotional orientiert (Nachahmungslernen). Mit der Erweiterung seines Interaktionsraumes ergeben sich vielfältige Veränderungen, was Schema 4 abbildet.



Schema 4

Im Zeitverlauf wächst die Zahl der Einflussfaktoren – ebenso ihr Gewicht – auf beide Dimensionen des Konstrukts. Prägte zunächst (1) fast nur die Herkunftsfamilie mit ihrer gelebten Religiosität, so können ergänzend oder aber anstelle einer religiös distanzierter bzw. indifferenter Familie schon früh (2) Personen der sekundären Sozialisation (Kindergarten, Kindergottesdienst, später Schule, Jugendgruppen usw.) als Impulsgeber (gewählte Modelle) bedeutsam werden. Außerdem sind Kinder im Fragen, Suchen und Tun selbst die Motoren ihrer Entwicklung. D. h., sie orientieren sich nicht nur an Modellen, sondern überprüfen (3) eigenaktiv die ihnen vermittelten Aussagen schon ab vier Jahren an der Realität und stellen entsprechende Fragen, z. B. Lea, vierjährig: „Warum heißt Gott lieb, wenn er doch Splitter gemacht hat, die mir weh tun?“ Kinder unterziehen die ihnen vermittelten Zuschreibungen Gottes aber nicht nur aus der Beobachtungsrolle der Realitätsprüfung, sondern sie nehmen in Belastungssituationen (4) Gott gemäß dem in ihnen geweckten Erwartungshorizont auch 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 o. g. zentralen Punkte werden nachfolgend erläutert.

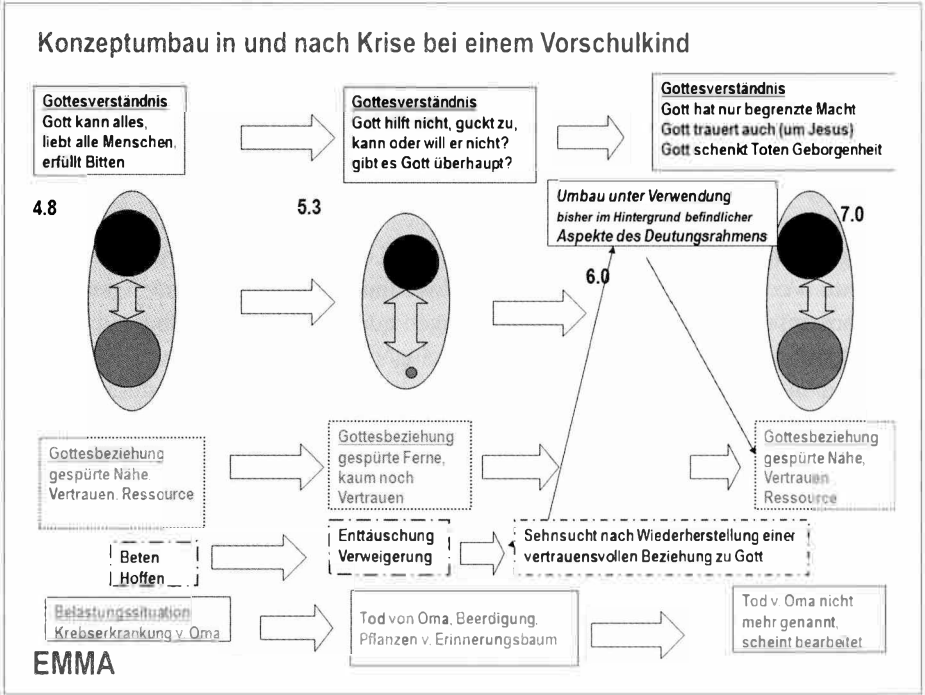
Das Gewicht von Beziehungserfahrungen und damit auch von Modellen – in der primären bzw. sekundären Sozialisation – ist kaum zu überschätzen. Für ein Gotteskonzept, das über eine positive Gottesbeziehung auch zur Ressource werden kann, sind offenbar vorauslaufende positive menschliche Beziehungen unverzichtbar. Darauf deuten die Ergebnisse von Dannenfeldt (KET 3, 2009) hin, die im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie Kinder untersuchte, die – der Obhut ihrer Eltern entzogen – in Kinderheimen aufwuchsen. Nur da, wo ein Kind mindestens eine verlässliche positive 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 nun gleich auch eine positive Gottesbeziehung hätte, wie es eine vereinfachende Rezeption der Aussagen Rizzutos zu frühen Gottesrepräsentanzen nahelegt. Die Erfahrung von tragenden menschlichen Beziehungen bildet zwar die Basis für mögliches Gottvertrauen. Aber das Kind projiziert nicht seine positive Elternbeziehung direkt auf Gott. Falls z. B. die liebevolle Mutter indifferent bzw. ablehnend gegenüber religiösen Phänomenen ist, wird das Kind durch Gefühlsansteckung eher diese Haltung seiner liebevollen Mutter übernehmen, als sich einer Gottesbeziehung zuzuwenden.

Damit sich Kinder öffnen für eine mögliche – unverfügbare – positive Gottesbeziehung, scheint es wichtig, dass sie Kontakt zu einem Modell haben, dem die religiösen Inhalte emotional bedeutsam sind, d. h. einen Menschen erleben, der aus seinem Glauben (mindestens partiell) Orientierung, Kraft und Zuversicht für sein Leben schöpft. Bei Rizzuto ansetzend wies u. a. Wegenast schon in den 1990er Jahren auf diesen zentralen Aspekt hin. Man könne die Geburt des Gottesglaubens psychologisch gesehen als ein zwischenmenschliches Geschehen begreifen, wo das Kind Gefühls Erfahrungen mache, welche aber die emotionale Bedeutsamkeit des Glaubens für die Bezugspersonen selbst notwendig einschließe. Nur dann, wenn Kinder lebensbedeutsamen Anderen abspüren könnten, dass ihnen ihr Gottesglaube lebensrelevant ist, würden die Grunderfahrungen sozusagen „christianisiert“. Den so entstehenden Lebensglauben könne man als eine Art *mixtum compositum* von Erfahrungen des Kindes und überlieferter Sprache des Glaubens ansehen. Das Kind werde – sozusagen qua Gefühlsansteckung – in den Vertrauensglauben der bedeutsamen Anderen hineingenommen. Auch Schwab (2000) wies bereits auf diesen Aspekt hin. Und die Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie belegen dies vielfältig. Die lebensbedeutsamen Anderen können dabei durchaus Modelle der sekundären Sozialisation sein: Erzieherinnen oder Erzieher, Lehrkräfte, Pfarrpersonen, Peers in Jugendgruppen, Chören. Insofern ist die familiäre religiöse Sozialisation nicht *conditio sine qua non* für die Entwicklung lebensrelevanter Religiosität, wie in der Kirchensoziologie zuweilen behauptet wird. Wenn der Kontakt zu solchen religiösen Modellen abbricht oder einschläft, verflüchtigen sich – zumindest ist dies im Elementar- und Primärbereich zu beobachten – meistens auch die angebahnten Konzepte wieder, es sei denn, das Kind findet dann anderswo eine entsprechende „religiöse Heimat“. Gelingende Beziehungen zu religiösen Modellen sind im Sinne Rosas (2016) als Resonanzbeziehungen zu denken, in denen dialogische Schwingungen erzeugt werden, die zu beiderseitigen Anverwandlungen führen.

Der Faktor eigenen Fragens, Suchens und Tuns ist ebenfalls zentral in der religiösen Entwicklung: In zunehmend säkularen Kontexten werden in der Regel nur noch innerhalb von stark abgeschotteten Gruppen zugehörigkeitsmotiviert auch Glaubensaussagen als verbindlich akzeptiert, die kaum kompatibel sind mit der eigenen Lebenserfahrung. Kinder und Jugendliche erproben, ob und wie sich Glaubenssätze „bewähren“ an der

beobachteten Wirklichkeit wie in persönlichen Schlüsselsituationen, in denen sie Gott in Anspruch nehmen. „Wenn Gott doch auf alle aufpasst, wie konnte Friedemanns Papa dann ertrinken?“, fragen schon Vorschulkinder. Und wenn ein Kind, ein Jugendlicher Gott entsprechend dem durch Erwachsene gesetzten Erwartungshorizont (Zuschreibungen wie Allmacht, Allwissenheit, Allgegenwart, Allgüte) selbst in Anspruch nimmt wie z. B. Emma, deren Oma an Krebs erkrankt, was bei Emma Beten und Hoffen auf Heilung auslöste, dann verändert sich je nach Ausgang dieser Inanspruchnahme etwas im Gottesverständnis wie in der Gottesbeziehung. Dies ließ sich durch die Langzeitbeobachtung vielfältig aufzeigen. Schema 5 zu Emma bildet exemplarisch ab, wie ein schmerzlich erfahrener Veränderungsprozess ablaufen kann, der in Korrektur der Zuschreibungen schließlich zu einer Erneuerung einer vertrauensvollen Gottesbeziehung führt.



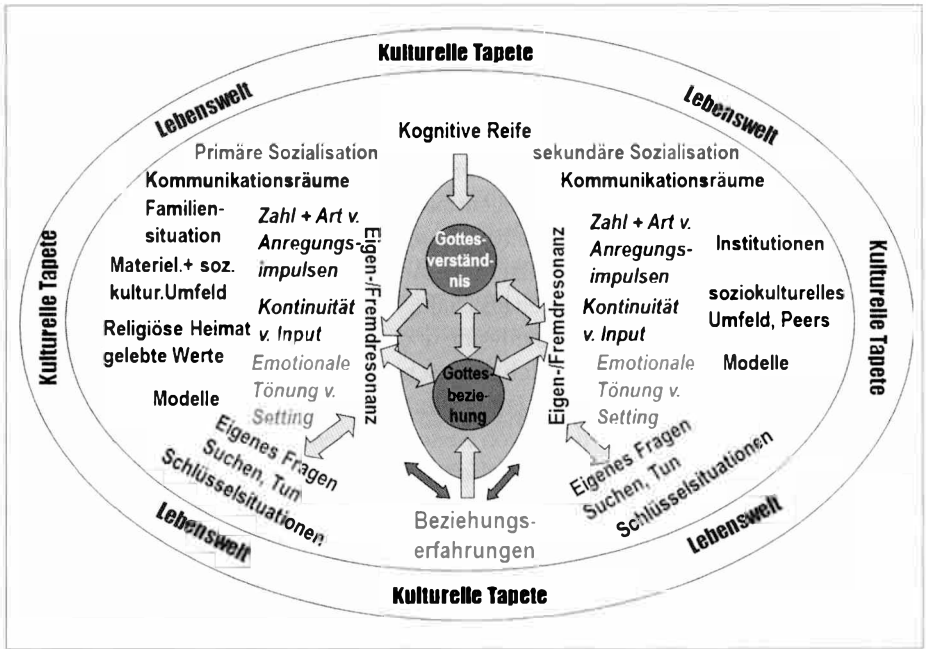
Schema 5

Das Schema 5 visualisiert auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Phasen den Prozess des Zerbrechens von Gottesverständnis und -beziehung wie den darauf folgenden Konzeptumbau. Emma nimmt Gott in Anspruch anlässlich der Krebserkrankung ihrer Oma. Herb enttäuscht wendet sie sich zwischenzeitlich ab. Nach der Beerdigung baut sie ihr Konzept um und findet zu einer vertrauenden Gottesbeziehung zurück.

(Unterste Reihe von Schema 5: Veränderungen in der Lebenssituation; Reihe direkt darüber: Veränderungen in Emmas Gemütslage; dritte Reihe von unten: Veränderungen in ihrer Gottesbeziehung; oberste Reihe: Veränderungen im Gottesverständnis.)

Zu den über viele Jahre begleiteten Rostocker Probanden könnten – je nach mitspielenden Faktoren und Anliegen, für die Gott in Anspruch genommen wurde – sehr verschiedene Prozesse ins Bild gesetzt werden: Wenn Petra (KET 2, 141 – 206) in Situationen verzweifelter Suche nach verlorenen Gegenständen Gott betend in Anspruch nahm und aus diesen Gebeten ruhige Gelassenheit gewann, die zum Wiederfinden des Verlorenen führten, verstärkte dies ihre Gottesbeziehung. Ähnlich lief es bei Norbert (KET 2, 33 – 60), der Gott in Stunden der Einsamkeit als Dialogpartner in Anspruch nahm. Als Annika (KET 2, 271 – 376) dagegen von Gott erhoffte und erwartete, dass er die Trennung ihrer Eltern rückgängig macht, und diese sich dann scheiden ließen, zerbrach erst einmal ihr Gotteskonzept: Man kann an Annikas Entwicklung sehen, wie der Umbau des Konzepts zu gelingen schien im Zusammenspiel von weiter bestehenden liebevollen Beziehungen zu den Eltern und deren Anregungsimpulsen zum „Neudenken“ Gottes. Annika hatte in ihren Eltern Modelle, denen christlicher Glaube auch emotional etwas bedeutete. Sie hatte einen Kommunikationsraum mit theologisch reflektierten Dialogpartnern. Solch ein unterstützender Interaktionsraum fehlt bei den meisten Kindern. Emma ging – eingebettet in positive Beziehungen – mit ihren Eltern hoffend und betend durch das „dunkle Tal“: Ihr gelang der Umbau auch ohne erhebliche Anregungsimpulse von außen, wobei Gottvertrauen immer, auch das wiederhergestellte, als unverfügbares Geschenk anzusehen ist. Aber die Voraussetzungen dafür, dass ein zerbrochenes Gottvertrauen wieder „heilt“, sind sehr unterschiedlich. An Lilli, bei der weder in der primären noch in der sekundären Sozialisation ein verlässliches positives Beziehungsnetz vorhanden war, zeigte sich, wie das (von der ehemals katholischen Oma angeregte) Konzept eines fürsorglichen, allmächtigen Aufpasser-Gottes Stück für Stück erst durch Abgleich mit der Realität hinsichtlich der Macht reduziert wurde und nach immer neuen Anläufen enttäuschter Inanspruchnahme Gottes zur Rettung aus ihrer sozialen Isolation schließlich ganz zusammenbrach (KET 1, 207 – 254).

Die Analysen der mehr als zweihundert Probandinnen und Probanden der Rostocker Langzeitstudie zeigen, dass in der Entwicklung von Gotteskonzepten eine Vielfalt von Faktoren eine Rolle spielen kann. Schema 6 bildet die sich in Analysen der Daten herauskristallisierenden zentralen Faktoren ab.



Schema 6

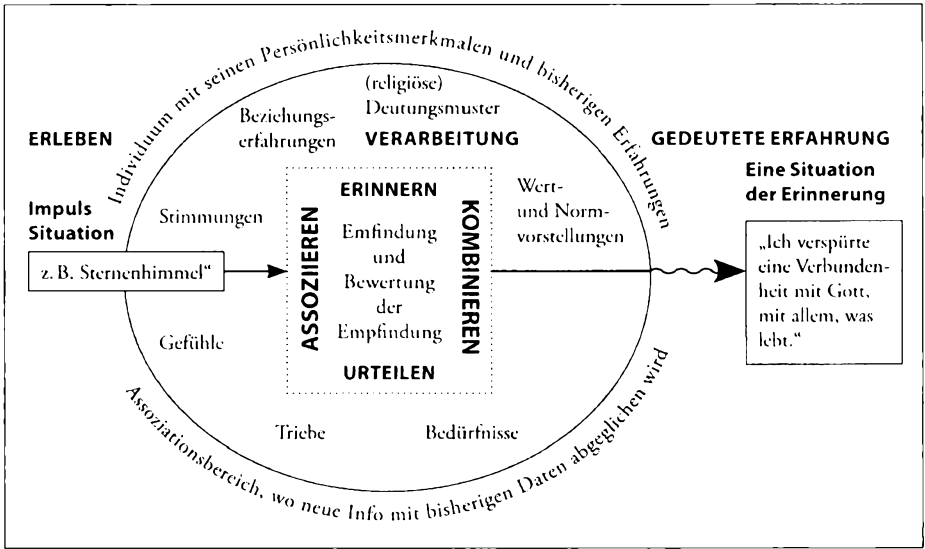
Der Innenbereich des Kindes mit seinen in Wechselwirkung stehenden Polen und Aktionsfeldern ist mit Pfeilen platziert. Direkt daran anschließend finden sich die für eine explizit religiöse Thematik besonders wichtigen Faktoren (Kommunikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, Kontinuität des Inputs, emotionale Tönung des Settings) je einmal bezüglich der primären und der sekundären Sozialisation. So kann im Schema 6 z. B. aufgezeigt werden, was in Konzepten passiert, wenn primäre und sekundäre Sozialisation konträre religiöse Impulse geben. Rechts und links von den explizit auf eine religiöse Thematik bezogenen Faktoren finden sich solche, die sozial, kulturell oder auch materiell für das Denken und vor allem auch für das Empfinden von Kindern bzw. Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielen. Die alle diese Faktoren umfassende Ellipse bildet den übergreifenden Rahmen, der mit den Stichworten „Lebenswelt“ und „Kulturelle Tapete“ bezeichnet wird. Unter dem Begriff „Kulturelle Tapete“ werden die aus der christlichen Tradition als Lebensform erwachsenen Sprachspiele, alltags- und jahreszeitlichen Bräuche und baulichen bzw. institutionellen Phänomene gefasst, die Heranwachsende auch nach dem Traditionsabbruch überall umgeben und entscheidend mitprägen. Die einst berührenden Symbole mutieren im säkularen Kontext zu flachen Klischees. Die Sprachspiele sind – herausgelöst aus ihrer Lebensform – fremd, werden

missverstanden, wirken nicht mehr sinnstiftend. Aber sie begegnen Heranwachsenden von klein auf in Antwortversuchen auf Kinderfragen, in Riten, Bräuchen, Literatur, Musik, Kunst, Werbung, Medien usw., 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 Mit-erzieherin 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 Gott (umringt von Engeln und Toten), der alles überblickt und als Wettermacher, Weltversorger, Aufpasser und Nothelfer fungiert, oft schon früh und massiv in Kinderköpfe, im Osten Deutschlands weniger stark als im Westen. Diese früh eingepprägten Bilder sind oft äußerst stabil, da keine sie verändernde Kommunikation dazu stattfindet: Die Kirchensoziologie spricht von Schweigespiralen. (Zum Rahmen – hier vereinfachend nur die Begriffe „Lebenswelt und „Kulturelle Tapete“ enthaltend – gehören vielfältige weitere Einflussfaktoren wie z. B. Medien, Rechtsordnungen, Grundwerte, Sozialstrukturen usw.)

Das Schema 6 verdeutlicht die Vielfalt von Faktoren, welche die religiöse Entwicklung beeinflussen. Für jeden Faktor des Grundschemas könnten Beispiele aus Rostocker Daten zeigen, wie sich dieser Faktor im Wechselspiel mit anderen auswirken kann. Exemplarisch seien Erwin und Petra benannt. Bei Erwin (KET 1, 235 – 298) spielten z. B. Medieneinflüsse, speziell Science-Fiction-Filme, eine gewichtige Rolle im Gotteskonzept. Bei Petra gab es diametral konträre Botschaften hinsichtlich der religiösen Dimension in der primären und der sekundären Sozialisation. Sie stammte aus einer dezidiert atheistischen Familie, wurde aber wegen des wertgeschätzten Montessori-Konzepts ganztags in einen katholischen Kindergarten geschickt, wo sie entsprechend religiös sozialisiert wurde. Häuslich versuchte man, die „religiösen Kollateralschäden“ durch gezielte Einwirkungen wieder zu eliminieren. Dies führte zu einer anhaltenden inneren Spaltung bei Petra. Einerseits fühlte sie sich hingezogen zum christlichen Glauben, andererseits einer 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 verschlüsselt bekundete, dass sie eine Gottesbeziehung hatte, was sich auch in ihrer Gebetspraxis ausdrückte. Noch in Klasse 10 leitete sie mit dem Satz „ich bin ja nicht so religiös“ den Kommentar zu einer Gestaltung ein, bei der sie ihre Aktivität in der Evangelischen Jugend Rostock festgehalten hatte.

Schema 6 leitet an zur differenzierten Wahrnehmung der heterogenen Adressaten und hilft, das Verhalten von Kindern bzw. Jugendlichen gegenüber religionshaltigen Phänomenen einzuordnen, entfaltet insofern eine diagnostische Funktion beim Nachdenken über Heranwachsende, die es Begleitpersonen (RU, KU) besonders schwermachen. Welche Faktoren spielen da offenbar ungünstig zusammen?

Als Ressource kann ein Gotteskonzept zwar nur wirken, wenn es mehr ist als ein philosophisches Konstrukt. Aber selbst als rein kognitives Konstrukt (Gottesverständnis) hat es großes Gewicht als Teil des Deutungsrahmens, der eingehende Reize verarbeitet. Wenn im Deutungsrahmen eines Menschen keine religiösen Deutungsmuster vorhanden sind, wird dieser Mensch ein ihn tief berührendes Erleben kaum auf Gott hin deuten und so auch keine religiöse Erfahrung machen. D. h., auch ein nur latent vorhandenes religiöses Deutungsmuster enthält das Potenzial, zu einem erfüllenden Lebensglauben beizutragen. Die Mutter von Torsten z. B. – konfessionslos – hatte als Grundschulkind einige Jahre die Christenlehre besucht. Der Kontakt war eingebrochen. Zwei Jahrzehnte später greift sie auf das Beten zurück, „ringt“ mit Gott um ihr todkrankes Baby, das die Krise überlebt: Mit ihrem daraus erwachsenen Vertrauensglauben „infiziert“ sie erkennbar ihren nachgeborenen Sohn Torsten. D. h., auch wenn es so scheint, als seien alle Mühen im RU oder KU umsonst, die „Saat“ kann zeitversetzt aufgehen. Schema 7 verdeutlicht das Gemeinte.



Schema 7

Das Gotteskonzept speist sich zwar aus vielen Quellen ...

Die vom Kleinkind assoziativ aufgenommenen und eigenwillig interpretierten Versatzstücke aus den verschiedensten Quellen bilden zunächst fragile Teilbegriffe, die – wie gezeitenabhängige Sandbänke – auftauchen und wieder versinken, falls sie nicht durch

kontinuierliche Anregungsimpulse unterstützt werden. Das Kind füllt Lücken spekulativ und entwirft aus intentional oder beiläufig aufgenommenen Brocken u. U. Parallelwelten, die – oft durch Klischees der „Kulturellen Tapete“ unterstützt – lange stabil bleiben können und es Heranwachsenden erschweren, Gottes verborgene Präsenz in der Immanenz gedanklich wie im Spüren wahrzunehmen. In Gotteskonzepten spiegeln sich die Lebenswelten von Kindern wie auch ihre aktuellen Konflikte. Wenn z. B. im Konzept des vierjährigen Josa, der die Nähe seiner berufstätigen Mutter schmerzlich vermisst und einen ständig von häuslichen Bauarbeiten absorbierten Vater erlebt, Gott permanent am Haus baut, das er mit Maria bewohnen will, so spricht dies Bände. Bezüglich Beziehungsproblemen kann der Konflikt ins Gottesbild projiziert werden wie beim sechsjährigen Peter, den seine Eltern nötigen, Kirchgemeinde-Events zu besuchen. Peter erlebt das als Niederwalzen seiner eigenen Interessen und baut für Gott einen Panzer. Der knapp fünfjährige Benno, dem wegen seines gelegentlich hoch aggressiven Ausrastens ein Rauswurf aus dem Kindergarten droht, entwirft dagegen ein Sehnsuchtsbild. In seiner Gestaltung findet sich ein Hund, der gerade seinen Hundehaufen auf den Blumen hinterlassen hat. Als Benno Vliesteile für „Gott ist wie eine Kuscheldecke“ hinlegen kann, bekommt zuerst dieser die Regeln verletzende Hund ein Vlies (noch vor der 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 selbst gern erfahren würde. Lebenswelt, Konflikte, Peers, Naturerleben – alles kann Einfluss nehmen auf das Gotteskonzept im religiösen Lernen als offenem Suchprozess: Die Verläufe sind – das belegt die Langzeitstudie – entsprechend vielfältig.

... aber religionspädagogisches Wirken hat auch Einfluss das Gotteskonzept

Die nachfolgende Bündelung empirisch gewonnener Einsichten bezieht sich auf Faktoren, die explizit mit der Aneignung bzw. Vermittlung von religiösen Inhalten zu tun haben, sei es in der primären oder in der sekundären Sozialisation (Innenbereich von Schema 6). Es geht um Kommunikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, die Kontinuität des Inputs und die emotionale Tönung, wobei im Faktor der emotionalen Tönung die Beziehung zwischen Modell und Adressat jeweils mit enthalten ist.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen: Das Gotteskonzept entwickelt sich unterschiedlich.

1. Je nach Ausmaß und Beschaffenheit des Kommunikationsraums für religiöse Themen:
 - Kommen religionshaltige Themen vor oder werden sie, z. B. bei Schicksalsschlägen, ausgespart?

- Werden Kinderfragen ernst genommen und entsprechend ernsthaft und authentisch kommuniziert?
- Ist sowohl Raum für positive Voten wie auch für kritische Äußerungen gegeben?

2. Je nach Zahl und Art der Anregungsimpulse:

- Wird dem Kind der Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“ in traditioneller Sprache (HERR, Allmacht usw.) angeboten oder „Übersetzungen“ mit weitem Horizont (Gott als Geheimnis der Welt)?
- Kommt der „liebe“ Gott als Garant von äußerer Sicherheit und Wohlbefinden ins Spiel oder als Quelle von innerer Kraft, Hoffnung auf Problembewältigung und Orientierung für gelingendes Miteinander?
- Kommt die dunkle Seite Gottes vor? Als Disziplinierungsinstanz im Sinne von Strafe oder als bleibendes Rätsel? (Die Fragen nach dem Warum von Leiden bleibt ungeklärt.)
- Werden Stille, Staunen, Danken, Mitgefühl Achtsamkeit, Andachtshaltungen und Gebet gepflegt, oder geht es nur oder vor allem um Wissensvermittlung?
- Wird das Kind mit allen Sinnen (Ganzheitlichkeit) und seiner Lebenswelt involviert oder nur kognitiv?

3. Je nach Kontinuität der Anregungsimpulse und Hilfen zur Vernetzung von Inhalten:

- Welche Rituale, Lieder, Bilder, Texte kommen regelmäßig vor? (z. B. Mitgestaltung, Ausstattung von Räumen: Wandbilder, Skulpturen, Altäre, Gestaltung von Kirchenjahresfesten usw.)
- Welche kreativen Wiederholungen werden zur Vertiefung und Erweiterung von Inhalten eingebracht?
- Welche (z. B. optischen) Strukturierungshilfen unterstützen die Vernetzung von Inhalten?

4. Je nach emotionaler Tönung der Aneignungs- bzw. Vermittlungssituationen:

- Ist eine warme, akzeptierende Atmosphäre vorhanden, oder geht es eher kühl, distanziert, gehemmt zu in religionshaltigen Settings?
- Wer vertritt wie die Botschaft: Nächste Bezugspersonen? Andere Autoritätspersonen? Authentische „Modelle“? Welche Beziehungserfahrungen sind mit diesen Personen verbunden?
- Welche emotionale Tönung erhält das Setting durch die Anwesenheit von Peers?

5. Je nach Resultat eigenen Fragens, Suchens oder Tuns gemäß dem Gottesverständnis, das den Erwartungshorizont des Kindes bezüglich Gottes Wirken aktuell prägt:

- Sind die Zuschreibungen Gottes kompatibel mit seiner Realitätswahrnehmung?
- Sind sie kompatibel mit seinen Erfahrungen bei Inanspruchnahme Gottes in Belastungssituationen?

2 Konsequenzen für das Begleiterhandeln

Was kann Ziel und Inhalt von religiöser Bildung sein, wenn sie mehr sein will als Wissensvermittlung? Was kann Heranwachsende aus säkularen Kontexten motivieren, sich auf einen religiösen Suchprozess einzulassen? Den Untersuchungsergebnissen nach sind es vor allem Resonanzbeziehungen zu Modellen, die sich mit ihren Positionen auch einbringen, falls dies von Heranwachsenden gewünscht wird. Fragen nach dem Woher und Wohin des Lebens und seinem möglichen Gelingen werden auch in säkularen Kontexten gestellt und sind fruchtbare Anknüpfungspunkte. Heranwachsende öffnen sich, wenn sie sich kreativ und ergebnisoffen mit religionshaltigen Inhalten auseinandersetzen können und wenn sie spüren, dass sie von Begleitern akzeptiert werden, unabhängig vom Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit religiösen Fragen. Authentizität ist dabei gefragt: Zum Begleiterhandeln gehört so auch das Durcharbeiten der eigenen religiösen Biografie.

Was kann Ziel sein, wenn ein vertrauender Lebensglaube den Charakter eines Geschenks hat? Die Karikatur versucht es anzudeuten.



Ziel kann sein, alles daranzusetzen, Heranwachsenden einen Raum zu eröffnen, in dem Resonanzbeziehungen entstehen mit wechselseitiger Anverwandlung einschließlich möglicher Gefühlsansteckung. In einem solchen Klima kann Offenheit entstehen für die religiöse Dimension des Lebens. Kommt es zur Resonanzbeziehung zu einem Modell, das mindestens punktuell

aus dem Glauben schöpft, kann die Motivation wachsen, sich – zunächst im Probehandeln – auf die Kommunikation des Evangeliums einzulassen. Berührt und erfüllt diese Erfahrung, so kann das motivieren, sich weiter eigeninitiativ auf den Weg zu machen, nach Lebenswasser zu suchen und so etwas wie eine erfüllende Gottesbeziehung zu finden.

Der zu eröffnende Resonanzraum ist – so mein Vorschlag – von dem Geist, den Inhalten und den Ausdrucksformen der Kommunikation des Evangeliums bestimmt: Gemeinschaftliche Lehr- und Lernprozesse, Feiern im Teilen von guten Gaben sowie ganz praktisches Helfen zum Leben (= Teilen von Lasten) sollten in der Begleitung von Heran-

wachsenden auf ihrem religiösen Weg so zum Tragen kommen, dass sie das Evangelium mit Leib, Seele und Geist erfahren.

Die Einsichten zur religiösen Entwicklung zeigen die gravierende Bedeutung einer gelingenden Balance von Gottesverständnis und Gottesbeziehung. Die (positive) Gottesbeziehung hat – wenn Glaube zur Ressource werden soll – absoluten Vorrang. D. h., die Begleitung sollte helfen, dass das Gottesverständnis eines Heranwachsenden seine Gottesbeziehung nicht stört. Dazu ist es unerlässlich, mittels geschützter Analysetools¹ in kreativen Formen immer wieder die emotionalen wie kognitiven Lernstände zu ermitteln, um gezielt Angebote einzubringen, die hilfreich sind im – lebenslang immer wieder neu anstehenden – Umbau des Gotteskonzepts. Da eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott unverfügbar ist, beschränkt sich der Bereich direkten Einwirkens von Begleitpersonen auf das Gottesverständnis. Z. B. kann der Horizont des Gottesverständnisses wirksam durch die Anbahnung und Pflege von Metaphernkompetenz bezüglich der Gottesrede erweitert werden durch eigenes Suchen nach Vergleichen für Gott und nachfolgende Kommunikation entsprechender Texte (z. B. Psalmen) bzw. Lieder und Bilder. Zentral wichtig erscheint die Klärung der Wahrheitsebene biblischer Texte bzw. auch von Glaubensaussagen der Wirkungsgeschichte christlichen Glaubens. Ob und wo Gott im Leben von Menschen oder Völkern wirkt, dazu können immer nur auf der Deutungsebene – und damit im Sinne von Bekenntnissen – Aussagen gemacht werden. Wird die biblische Gottesrede nicht als Deutungsgeschehen menschlicher Erfahrung geklärt, werden biblische Texte, in denen Gott direkt zu reden und zu handeln scheint, missverstanden. Es scheint dann, als habe es nur in ferner Vergangenheit die Präsenz des Göttlichen gegeben. Heranwachsende haben dann kaum die Chance, die verborgene Präsenz Gottes im eigenen Leben als Möglichkeit eines ahnenden Spürens überhaupt wahrzunehmen. Zu Klärung der Wahrheitsebene biblischer Texte gehört zwingend, von Anfang an ein Bibelkonzept anzubahnen, das die Wahrheit biblischer Texte nicht auf der historischen Ebene sucht. Dieses gilt auch für den Elementarbereich: Von Beginn an sollten symbolkritische Fragen (z. B. „Ist das in echt passiert?) konstruktiv aufgenommen werden, und es sollte klargestellt werden, dass biblische Texte keine Tatsachenberichte sind, sondern Geschichten, in denen Menschen ihre Erfahrungen auf Gott hin deuteten und dies erzählend ausdrückten auf der Grundlage ihres damaligen Weltverständnisses. Die Brücke der alten Geschichten zur Gegenwart sind die menschlichen Grunderfahrungen, die jeder heute macht und die auch in den alten Erzählungen stecken. Ausgehend

¹ Vgl. vielfältige symbolisierende Methoden in: Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013. Geschützte Verfahren sind nötig, weil in säkularen Kontexten die eigene Religiosität zum Intimbereich gehört. D. h., Heranwachsende werden sich kaum vor Peers outen bezüglich ihrer religiösen Haltung. Das jeweils „Mitgebrachte“ sollte als Vertrauenserweis wertgeschätzt werden. Aber mit der Autorität des Modells sollten keine inhaltlichen Positionen (z. B. Zuschreibungen wie „Gott als Allzeit-Aufpasser“) unterstützt werden, die mit großer Wahrscheinlichkeit Kinder in Sackgassen des Denkens und Empfindens leiten.

von diesen Grunderfahrungen sind biblische Texte fruchtbar für Heranwachsende von heute zu erschließen.

Insgesamt gilt es, die – heute fremden – Sprachbilder der Tradition (z. B. Trinität, Sünde, Auferstehung, Credo) neu zu übersetzen, kompatibel zum heutigen Selbst- und Weltverständnis. Engführungen der Gottesrede in liturgischen Vollzügen (Vater, Herr) sollten – nicht nur im Umgang mit Kindern – aufgehoben werden: Diese Engführungen fixieren leicht auf anthropomorphe Bilder des in der „Kulturellen Tapete“ verflachten Mythenhimmels. Die zunehmend säkularen Kontexte legen stattdessen die Anbahnung eines weiten Horizonts im Gottesverständnis nahe. Deshalb erscheint es ratsam, Gott als Geheimnis der Welt einzubringen und Jesus als sein Sprachrohr lebendig zu machen mit seinem „Reich-Gottes-Programm“, das – nimmt man den gegenwärtigen Weltzustand in den Blick – von seiner Aktualität nichts verloren hat. D. h.; die Kommunikation des Evangeliums sollte im Mittelpunkt des religionspädagogischen Handelns stehen.

Die Inhalte der Lernangebote und gemeinsamen Aktivitäten ergeben sich aus den o. g. drei Grundelementen der Kommunikation des Evangeliums. Die ganze Breite der Botschaft Jesu, die der jüdischen Tradition des Glaubens an einen mitgehenden Gott aufruft, kommt in den Blick. Ein Kerncurriculum – schon im Elementarbereich einzubringen – kann folgende Bestandteile beinhalten:

(1) Ausgegangen wird von der Menschheitsfrage nach dem Woher von Welt und Leben. Begonnen wird bei der Faszination durch Naturphänomene (z. B. keimende Pflanzen, Unikatcharakter von Nüssen, Blättern usw.). Das Staunen führt zu der Frage weiter: Woher kommt all das, was uns zum Staunen bringt? Kinder stellen die Frage nach dem Woher sehr früh (z. B. „In welchem Bauch war Oma?“). Auch können sie früh unterscheiden zwischen dem, was Menschen machen, und dem, was sie nicht bewirken können. Schritt 1 endet in der Einsicht: Sonne, Mond und Sterne, die Vielfalt der Natur, das Wachsen von Pflanzen, Tieren usw. sind nicht von Menschen gemacht. All dies verdankt sich einem großen Geheimnis. Und dieses Geheimnis nennen wir Gott.

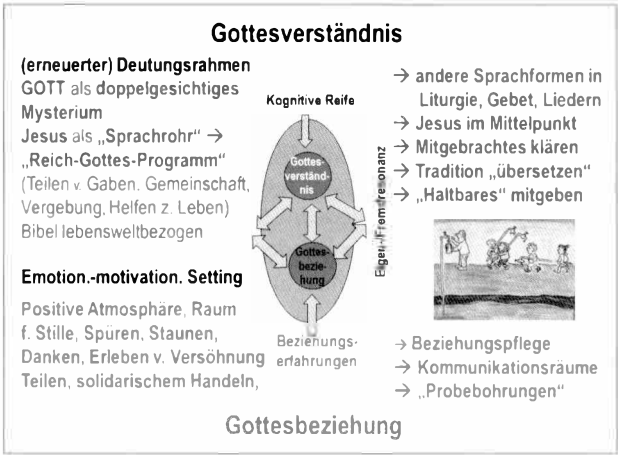
(2) Weiterführung: Unikatscharakter auch der Grundgegebenheiten von Menschen. Die aus dem doppelgesichtigen Mysterium Gott kommenden Gaben sind ungleich – ungerecht – verteilt. Kinder erkennen sehr früh Unterschiede im Aussehen, Können, Outfit usw. Wie unterschiedlich ihre Familien materiell, kulturell oder sozial ausgestattet sind, ist ihnen im Elementarbereich oft noch nicht bewusst, muss auch hier nicht thematisiert werden. Über kindgerechte Medien zu Lebenslagen von Kindern in anderen Regionen der Welt kann der Aspekt der ungerechten Verteilung von Grundgegebenheiten ins Blickfeld kommen. Dass Ungerechtigkeit der Verteilung von Gütern oder Chancen zu Frustration und Aggressionen führt, gehört bereits im Elementarbereich zur Alltagserfahrung von Kindern.

(3) Jesus wird eingebracht als Mensch, der – geprägt von der jüdischen Tradition – die Ungerechtigkeit der Verteilung von Gaben und Chancen in seiner Gesellschaft wahrnahm und, geleitet von der Taufe durch Johannes, einen neuen Weg gehen wollte. Im Zusammenhang mit seiner Taufe fühlte er sich von Gott sozusagen als Sprachrohr berufen und „entwickelte“ (geschenktweise) – vermutlich während des von den Evangelien bezeugten Wüstenaufenthalts – seine Vision des Reiches Gottes: Im Teilen von Gütern und Lasten, in einer solidarischen Gemeinschaft, die Vergebung lebt und Raum hat auch für Schwache, Kranke, Ausgegrenzte, realisiert sich eine partielle Aufhebung von Leid. Dieser Gegenentwurf zur bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit bildete die Mitte seiner Lehre wie seiner persönlichen Praxis.

(4) Für dieses „Reich-Gottes-Programm“ suchte und fand er Mitwirkende, erfuhr teils positive Resonanz, vor allem aber auch heftigen Widerstand, was letztlich zu seiner Hinrichtung führte. Jesu Vision und ihre von ihm konsequent gelebte Praxis erwiesen sich – Auferstehungsgeschehen – als nicht „erledigt“ durch den Kreuzestod.

(5) Im „Reich-Gottes-Programm“ Jesu liegt die Kernbotschaft und -aufgabe der Christenheit, gebündelt in Gal 6,2: „Einer trage des anderen Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen.“ Dass Kernbotschaft und -aufgabe in der Wirkungsgeschichte des Evangeliums oft verdunkelt oder verdrängt wurden, kann später thematisiert werden.

Insofern Jesu „Reich-Gottes-Programm“ vielfältige Elemente der jüdischen (z. B. prophetischen) Tradition aufnahm, können nicht nur neutestamentliche, sondern auch alttestamentliche Texte an dieses Kerncurriculum angedockt werden.



Schema 8 bündelt, was bezüglich des Aspektes Lehr- und Lernprozesse hinsichtlich der kognitiven Seite (Gottesverständnis) eingebracht werden sollte. Wenn im Schema nur eine der Kommunikation des Evangeliums entsprechende theologische Perspektive erscheint, so deshalb, weil Kinder – zumindest im westdeutschen Kontext – meistens Elemente der traditionel-

Schema 8

len Konzepte mitbringen, diese aber oft schon hinterfragen. Neben das zu klärende „Mitgebrachte“ sollten daher Angebote treten, die mit dem heutigen Selbst- und Weltverständnis kompatibel sind. Das Kind entscheidet selbst, was es von diesen Angeboten ins eigene Konzept übernimmt bzw. wie und wo es sich – kritisch konstruktiv, d. h. Positionen zustimmend oder auch sich abgrenzend – in Kommunikationsprozesse einbringt. Resonanzbeziehungen sollten nicht als Echobeziehungen missverstanden werden. Das Kind soll auch religiös seine eigene unverwechselbare Stimme ausbilden. Die didaktischen Prinzipien ergeben sich aus den vielfältigen Aspekten und Elementen, welche die Kommunikation des Evangeliums mit Menschen beinhaltet, die ihre speziellen Kontexte, ihre lebensweltliche „Erfahrungsschleppe“ in diese Prozessverläufe einbringen und sie gemäß diesem „Mitgebrachten“ auch mitprägen. Traditions- und Situationselemente werden auf kognitiver wie emotionaler Ebene eingebracht und dialogisch verschränkt. Es wird ganzheitlich kreativ (sinnlich leiblich) gearbeitet.²

Die zentrale Bedeutung der emotionalen Dimension legt schon in den Gestaltungen von Lehr- und Lernprozessen nahe, ganzheitliche Verfahren, also Verleiblichung, Einbeziehung aller Sinneskanäle, kreative Gestaltungen, zu bevorzugen. Für die Aspekte des gemeinschaftlichen Feierns und des Helfens zum Leben gilt dies in erhöhtem Maße, im Elementar- und Primarbereich sicher stärker als in den Sekundarstufen. Aber der performative Ansatz bietet auch hier viele ganzheitliche Formen an.

Das Schema weist bezüglich des emotional-motivationalen Settings Stichworte auf, die auf die zentrale Bedeutung von „Entschleunigungsbereichen“ in der religiösen Entwicklung und Erziehung verweisen. Zonen des Innehaltens, wo Spüren, innere Bilder und Dialoge Raum haben, bilden nicht nur Türöffner für horizontale Resonanzbeziehungen, sondern auch für eine potenzielle vertikale Resonanzachse. D. h. Stille, Aufmerksamkeit, Staunen, Dankbarkeit, Mitgefühl und entsprechende Achtsamkeit im Umgang mit Lebendigem bilden die Basis religiöser Haltungen oder – anders formuliert – einer Weltbeziehung im Modus von Resonanz. Da Heranwachsende in der Regel solche Haltungen bestenfalls in Ansätzen mitbringen, gehört zu den zentralen Aufgaben von Schule und Gemeinden die geduldige Anbahnung und Pflege einer „Gegenkultur“ zur bestehenden reizüberfluteten Beschleunigungsgesellschaft. Wenigstens punktuell und partiell sollten – und dies gilt für alle Altersstufen – mitgebrachte Gewohnheiten des Sehens, Hörens und des Umgangs mit Zeit, Dingen bzw. Lebendigem aufgehoben werden: Sicher gilt – und dies bezeugt biblisches Erbe vielfältig –, dass der Geist Gottes weht, wo er will. Aber wer selbst erfährt, dass Innehalten, Staunen, Stille, Spüren, innerer Dialog usw. Potenzial zur Verwandlung der Beziehungen zu sich selbst, zur Welt wie zum dahinterliegenden Geheimnis birgt, wird Menschen, die ihm oder ihr zur Begleitung anvertraut sind, solche Räume der Verwandlung von Beziehungen eröffnen.

² Vgl. ausführlich die Praxisbände „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“ (Primarbereich) und „Glaubenswege begleiten“ (9 bis 14 Jahre).

3 Expeditionen ins Ungewisse begleiten – düstere Perspektive oder lohnende Herausforderung?

Die Begleiterrolle in religionspädagogischen Handlungsfeldern scheint sich (vordergründig) in den letzten Jahrzehnten entscheidend gewandelt zu haben. Heute sitzen manchmal (im Osten Deutschlands häufig) mehrheitlich konfessionslose Kinder in den Lerngruppen des Religionsunterrichts. Von vereinzelt „frommen“ Kindern bis zu dezidierten Agnostikern mit vielen Schattierungen dazwischen reicht das Spektrum der mitgebrachten religiösen Empfindungen und Vorstellungen. Der Traditionsbruch – vgl. das Titelzitat – geht oft mitten durch Familien, von denen ein Teil als kirchliche Mitarbeitende oder Ehrenamtliche Verantwortung in Gemeinden trägt. Inkulturation – Hineinwachsen in den Glauben – das war gestern oder vorgestern. Heute gibt es, falls wir Heranwachsende dazu motivieren können, bestenfalls ergebnisoffene Suchprozesse, Expeditionen in den oft schon für ihre Elterngeneration „dunklen“ Kontinent der christlichen Tradition.

Ist diese Perspektive düster? Und ist sie neu? Das Gleichnis vom Sämann (Mk 4,1-9; Mt 13,1-9; Lk 8,4-8) lässt uns in der heterogenen Adressatenschaft von heute eine Spielart der Vielfalt des Ackerfeldes sehen, auf dem auch damals ergebnisoffen Saat ausgestreut wurde. Und düster scheint mir die Perspektive auch nicht, enthält sie für Begleitpersonen, die – den Heranwachsenden zugewandt – sensibel, kreativ und zuversichtlich ihre Saat ausstreuen, doch die Chance, in den Suchprozessen mit querdenkenden Jugendlichen bisher noch verborgene Schätze der christlichen Tradition aufzufinden. Vielleicht entwickelt sich Durst, vielleicht lassen sich gemeinsam neue Quellen entdecken? Und dann? (Offb 21,6: „Gott spricht: ‚Ich will dem Durstigen geben von der Quelle des lebendigen Wassers umsonst‘“; Jahresspruch 2018).

Literatur

Ausführliche Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie: Reihe KET, Bd. 1 – 6:

Szagon, Anna-Katharina (2006): Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Reihe: Kinder erleben Theologie, KET Bd. 1, Szagon, Anna-Katharina/Kießling, Klaus (Hg.), Jena

Szagon, Anna-Katharina/Fiedler, Michael (2008): Religiöse Heimat, KET Bd. 2

Dannenfeldt, Astra (2009): Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen, KET Bd. 3

Fiedler, Michael (2010): Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation, KET Bd. 4

Wagener, Hermann-Josef (2013): Das Gebetsverständnis junger Menschen und die religiöse Entwicklung, KET Bd. 5

Szagon, Anna-Katharina (2018): „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“ Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, KET Bd. 6

Kurzgefasste Ergebnisse, kombiniert mit didaktischen Konsequenzen und Praxisanregungen:

Szagun, Anna-Katharina (2013): Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover

Szagun, Anna-Katharina/Pfister, Stefanie (2017): Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens, Gera

Weitere Praxisanregungen:

Szagun, Anna-Katharina (2008): Papa erfindet Weihnachten, Jena

Szagun, Anna-Katharina (2011): Ist Gott ein Dreieck oder doch eher ein Elefant?, Jena

Szagun, Anna-Katharina (2012): Teens machen Kirche – Gottesdienste für alle, Göttingen