

Anna-Katharina Szagun

Von der Vielfalt religiösen Denkens und Empfindens von Kindern

„Gott kommt bei uns zu Hause nie vor“

Nicht nur der demographische Wandel erhöht das Gewicht der Arbeit mit Heranwachsenden. Der Traditionsabbruch reicht bis in die Kerngemeinden hinein. Eltern sind religiös weitgehend sprachlos. Inhalte und Formen ihrer eigenen religiösen Erziehung wollen sie nicht weitergeben, weil sie innerlich dazu auf Distanz gegangen sind. Theologische Klärungen, die Alternativen eröffneten, fanden nicht statt. So herrscht familiär Schweigen zu religiösen Themen. Das fordert uns als Kirche heraus.

Neues entdecken

Eine Rostocker Studie¹ will zur Klärung offener Fragen der religiösen Entwicklung beitragen. Reichlich 50 Kinder (6 bis 18 Jahre) teils aus kirchlichen, teils betont atheistischen, teils religiös indifferenten oder auch religiös aufgeschlossenen konfessionslosen Familien wurden über 4 bis 8 Jahre beobachtet. Im Mittelpunkt stand ihr Gotteskonzept. Gotteskonzepte werden als komplexe Gebilde verstanden, in denen kognitive (Gottesverständnis) und emotionale (Gottesbeziehung) Aspekte in Wechselwirkung stehen, verwoben und doch getrennt wie Brennpunkte einer Ellipse. In einer Klasse wurden über 4 Jahre „Input“ (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien) und Unterrichtsergebnisse des wöchentlich einstündigen Religionsunterrichts dokumentiert.

Gott – ein heikles Thema

Schon Erwachsene geraten ins Stottern bei dieser Thematik, wie sollen sich dann sprachlich weniger geübte Kinder äußern? Im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie wurden kindgemäße Methoden zur Erfassung von Gotteskonzepten entwickelt.

Am Anfang stand die Frage: Welcher methodische Zugang ist dem „Gegenstand GOTT“ angemessen? Wenn GOTT als „Geheimnis der Welt“, als „Seinsgrund“ unverfügbar ist, verbietet sich die begriffliche Sprache mit ihrem impliziten Verfügungsanspruch. Die angemessene Sprache der Got-

teserkenntnis ist die Metapher. Wir können über Gott nur in (standortbezogen beschränkten und deshalb stets ergänzungsbedürftigen) Vergleichen etwas aussagen. Metaphern bilden können auch Kinder, insbesondere wenn es nicht verbal geschehen muss. Kinder können sich visuell wesentlich früher differenziert ausdrücken als verbal, ein Sachverhalt, der in der Psychodagnostik seit langem genutzt wird: Deshalb bieten sich im Basteln und Aufstellen von Figuren zur Frage nach Gott fruchtbare Möglichkeiten. Das Malen eines Vergleichs für Gott („Gott ist für mich wie ...“) birgt immer die Gefahr in sich, dass Kinder aktuell „vergessen“, dass sie einen Vergleich finden sollten und stattdessen bildliche Darstellungen Gottes (aus Kirchen, Kinderbibeln, Karikaturen o. ä.) rekonstruieren, die sie für „richtig“ und d. h. sozial erwünscht halten. Kinder stattdessen aus Alt- bzw. Naturmaterialien Metaphern für Gott gestalten zu lassen, führt daher zu Ergebnissen mit mehr Authentizität.

Es reicht nicht, nach Gott zu fragen

Der Lebenswelt des Kindes wurde die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt wie dem Gotteskonzept. Neben Materialcollagen (Gottes-/Lebensmetapher) und Zeichnungen (Lebenswelt, Lebensweg, Familie in Tieren u. a.) wurden Aufstellungsübungen eingesetzt. Die Kinder drückten ihre Nähe bzw. Distanz und innere Einstellung zu Gott aus, indem sie eine (oder mehrere) Figur(en) aus Knete in der Haltung und Entfernung zu einem Gottessymbol aufstellten, die für sie stimmte. Die Gottesbeziehung des Kindes wurde auf diese Weise sichtbar. Durch Verwenden mehrerer Knetfiguren (für unterschiedliche Lebenssituationen eine je andere Farbe: bunt = fröhlich; braun = traurig; gelb = ängstlich usw.), die das Kind zu unterschiedlichen Gottessymbolen positionierte, konnte festgestellt werden, dass es Kindern ähnlich wie Erwachsenen geht: Je nach Lebenssituation fühlen sie sich näher oder ferner von Gott. Und je nach Lebenssituation

sind verschiedene Gottesmetaphern existenziell relevant. Das Kind kommentierte seine Gestaltungen in den Einzelgesprächen jeweils selbst, ohne bewertet zu werden. Was ein Kind mitbringt, hat sein eigenes Recht. Die Kenntnis des Mitgebrachten erlaubt aber dem Erwachsenen, die Akzente in der Begleitung so zu setzen, dass sie die religiöse Entwicklung des einzelnen Kindes unterstützen.

Besonders wichtige Ergebnisse der Studie?

Gleichaltrige denken sehr unterschiedlich

Die Gotteskonzepte von Gleichaltrigen sind so unterschiedlich wie ihre Lebenslagen. Die warme (oder eben kalte) Atmosphäre in Familie bzw. Kin-

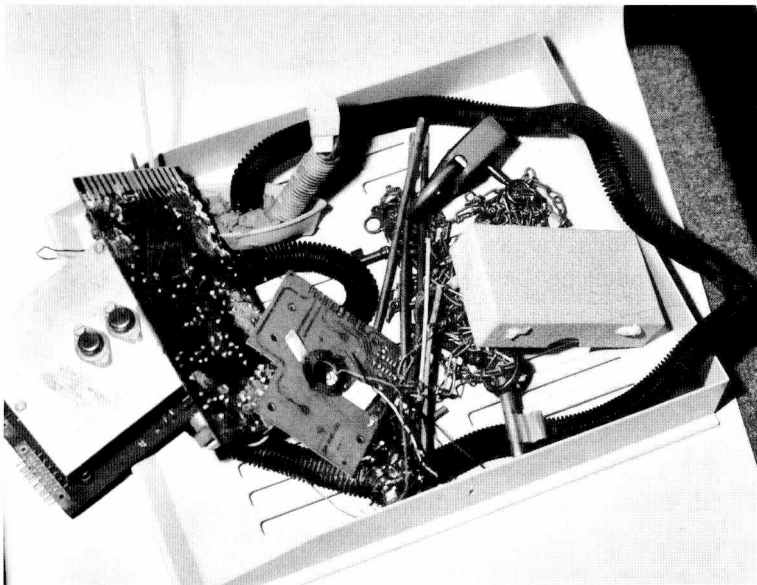
dergarten/Schule, die dort erlebten „Modellpersonen“ mit ihrer alltäglich gelebten Haltung zu Religion und die dort gewährten (oder verweigerten) Wachstumsanreize und Kommunikationsräume für religiöse Themen wirken sich auf die religiöse Entwicklung viel stärker aus als die kognitive Reife, die für den verbalen Austausch zu religiösen Themen jedoch eine wichtige Rolle spielt.

Erwachsene stellen Weichen

Cornelli hört von den Eltern (ev. luth.) erstmalig von Gott. Sie stellt in Klasse 1 Gott als himmlischen Vater auf einem Wolkenschiff mit Fernrohr dar, mit einem Geschenk unterwegs zum neugeborenen Jesus. Gott bringe jedem Kind gute Gaben zur Geburt und behüte es auch. Gottes Hilfe denkt sich Cornelli als direktes Eingreifen, in Verhinderungsfällen durch Menschen. Gott fällt ihr nur im Religionsunterricht ein. Bei Wünschen betet sie. Cornelli vertritt ein traditionelles theistisches Konzept. Ihre Gottesbeziehung ist wunschfixiert.

Norbert (konfessionslos) lernt Gott im Religionsunterricht von Klasse 1 kennen. Er denkt ihn sich unsichtbar auf einer Raumstation. Gott hat Schlüssel zu allen Türen der Welt, auch zu gefährli-

Norbert (Klasse 1)



Cornelli (Klasse 1)



Arne (Klasse 1)



chen. Letztere behält er für sich, während er andere auch mal an Menschen verleiht. Gott handelt, indem er Menschen ermutigt, sich z. B. zu entschuldigen. Norbert spielt mit seiner Knetfigur eine Begegnung mit Gott. Aber gebetet hat er noch nie. Norberts Konzept hat transzendenzbewusste Züge. Gottes Handeln geschieht in und zwischen Menschen. Er ist auf dem Weg, sich für eine Gottesbeziehung zu öffnen.

Arnes Eltern (konfessionslos, früher katholisch) sprechen nie über Gott. Arne hat durch Verwandte und den Religionsunterricht von Gott gehört. Gott ist für ihn wie ein Würfel. Alles kann durch ihn passieren. Gott leitet den Urwald, wo neues Leben entsteht. Vielleicht hatte er auch mit der Weltentstehung zu tun. Wie Gott aussieht? Das kann verschieden sein, vielleicht ist Gott auch noch nicht fertig entwickelt. In jedem Fall kann er sprechen. Mit seinem Leben hat Gott nichts zu tun. In Arnes Konzept dominiert Gottes Schöpfungshandeln. Im Würfel ist das Zufallsprinzip der Evolution bereits enthalten. Sein Gott im Werden – eine keimhafte Prozesstheologie? Von seinem Gottesverständnis her gehört für Arne zu Gott auch Sprach- und d. h. Beziehungsfähigkeit. Aber persönlich betrifft ihn das nicht.

Für Annika (ev. luth.), Klasse 1, ist Gott wie der Frühling, der alles neu macht in der Natur, aber auch bei Menschen. Die kriegen neuen Mut oder Kraft und Ideen durch Gott. Für Annika ist Gott beinahe überall in ihrem Leben präsent. Ihre Knetfigur steht mitten in der Gestaltung. Annika gestaltet im Unterschied zu Arne ihre Metapher in erster Linie von ihrer Gottesbeziehung her. Ihr Gottesverständnis ist ungegenständlich. Gottes Handeln wird als Handeln in bzw. zwischen Menschen verstanden.

Vier unterschiedliche Konzepte, die wesentlich durch begleitende Erwachsene geprägt sind.

Kirchliche Elternhäuser haben unterschiedliche Wirkungen

Erlebt ein Kind liebevolle Eltern, die aus ihrer Gottesbeziehung Kraft und Orientierung schöpfen und ihren Glauben im Alltag leben, so wird es quasi durch „Gefühlsansteckung“ in deren Gottesbeziehung mit hinein genommen. Die Bezugspersonen sind ihm modellhafte Garanten für die das Leben tragende Relevanz des vom Kind mehr gefühlten als gedachten Gottes. Die Gottesbeziehung bildet

hier das Primäre. Sekundär erst geht es um Verstehen. Zur Vermeidung religiöser Sackgassen ist hier vor allem bei der Klärung des Gottesverständnisses zu helfen. Beispiel: Bei einem Kind ist seine Gottesbeziehung verbunden mit einem Gottesverständnis, in dem die Verborgenheit Gottes fehlt. Wenn dies Kind in eine Krise gerät, dringlich Hilfe von Gott erwartet und nichts Hilfreiches eintritt, stehen seine schmerzlichen Erfahrungen quer zu seinem Gottesverständnis. Die Dissonanz stört die Gottesbeziehung. Kann das Kind die dunkle Seite Gottes nicht in seine Denkwelt integrieren, wird es die Gottesbeziehung enttäuschungsmotiviert aufgeben. Modelle bilden auch religiös randständige Bezugspersonen oder solche, die sich zwar religiös verstehen, aber keine liebevolle Beziehung zum Kind herstellen. An beiden „lernt“ das Kind, dass Gott nichts positiv zum Leben beiträgt. Nicht selten finden sich – enttäuschungsmotiviert – massiv aggressive Elemente im Gotteskonzept von Kindern, deren häusliche Atmosphäre gespannt ist. Wo Kinder familiär keine Lebensrelevanz des Glaubens spüren, spulen sie oft Angelerntes ab, d. h. sagen auf, dass Gott schütze und helfe, wissen aber nichts zu benennen, wo dies je erfahren wurde,

Annika (Klasse 1)



bringen auch keinen Lebensbereich mit Gott in Beziehung. Ihre häuslichen Modellpersonen haben sie eher immunisiert als geöffnet, eine Gottesbeziehung aufzunehmen.

Auch Konfessionslosigkeit trägt verschiedene Gesichter

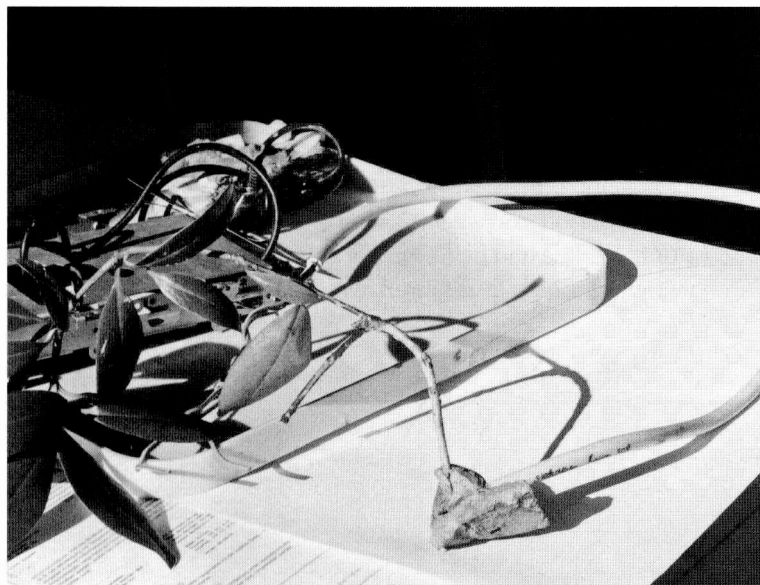
Die untersuchten Kinder stammten mehrheitlich aus konfessionslosen Elternhäusern. Das sich hinter diesem Etikett verbergende Spektrum an Einstellungen war facettenreich. Dezierte Atheisten unterstellten religiösen Bildungsangeboten generell Missionsabsichten und errichteten emotionale

Barrieren, die von ihren Kindern um der Familienloyalität willen kaum überwunden werden konnten. Ihre z. T. anrührenden Suchbewegungen durften kein Ziel finden. Anderen Kindern wurde von ihren religiös „unmusikalischen“ Eltern die Freiheit zu eigenen Entdeckungsreisen in den unbekannten Kontinent „Religion“ zugestanden, teils aus Bildungsinteresse, teils aus der Ahnung heraus, dass Glaube einen „psychischen Mehrwert“ beinhalten könnte. Etliche Mütter hatten in Kindertagen sporadisch Kontakt mit Kirche (Christenlehre, Junge Gemeinde) gehabt und aus dieser Zeit ein Stück Gottvertrauen quasi eingekapselt mitgenommen, ein Vertrauen, das ihre Kinder auch ohne explizite Thematisierung seismographisch aufzunehmen schienen. Es öffnete für religiöse Erfahrungen mitten im konfessionslosen Kontext. Die Rostocker Studie belegt, dass die Etiketten „kirchlich gebunden“ bzw. „konfessionslos“ für sich genommen wenig aussagekräftig sind.

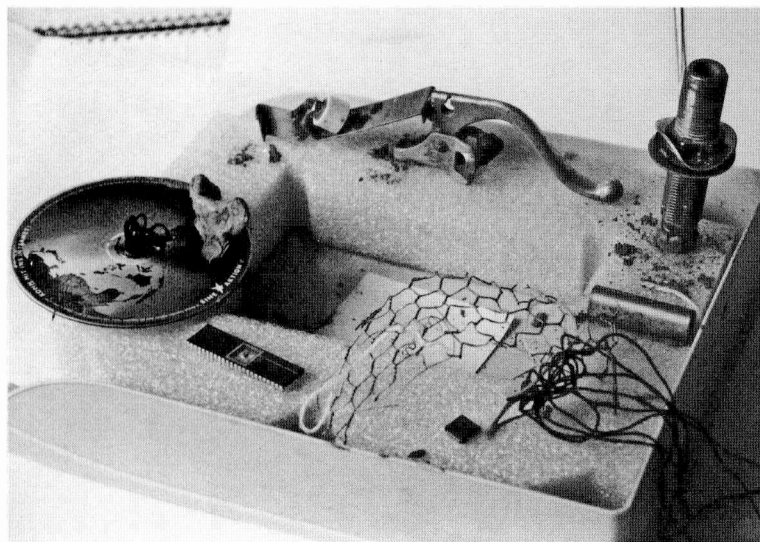
Schrittweise Entfaltung

Stellte sich der konfessionslose Norbert in Klasse 1 Gott noch unsichtbar anthropomorph auf einem Raumschiff vor (eine häufig anzutreffende Vorstellung), so gestaltet er in Klasse 2 (8 Jahre) eine echte Metapher. Er vergleicht Gott mit einer Einhornvip. Die CD sei der Kopf, „weil eine Schlange kann sich ganz viel merken ... Eine Einhornvip ist sehr stark, genau so wie Gott. Und sie ist auch sehr gefährlich“. Mit ihr könne man spielen, mit Gott

Norbert (Klasse 2)



Norbert (Klasse 3)



Norbert (Klasse 4)





nicht, „dafür kann man mit Gott sprechen“. Der häufig unter Einsamkeit leidende Norbert hat zwischenzeitlich eine Gebetspraxis aufgenommen. Gott spreche auch zu Menschen. Im Kopf „hört man die Stimme“. Norbert war nach einer Mathearbeit traurig: „Ich hatte da 'ne Zwei, keine Eins.“ Aber: „Gott hat gesagt: ‚Ne Zwei in Mathe ist doch nicht schlimm‘.“ Gott komme unterschiedlich verkleidet in der Welt vor. „Hier hat er sich als Viper verkleidet ... wenn ein Mensch sich verirrt hat, bringt die Schlange ihn wieder raus aus dem Tropenwald.“ Gott sei – ohne Verkleidung – unsichtbar. „Aber wenn er sich verkleidet, dann weiß man nicht: Diese Schlange ist Gott oder diese.“

In Klasse 3 gestaltet Norbert (9 Jahre) „eine Art Trainingslager“, wo Menschen geprüft und trainiert werden, weil Gott „immer mit Anderem beschäftigt ist, – dann kann man sich auch selber helfen!“ Trainiert wird „Selbstverteidigung z. B. Eigentlich ist das ganze Leben ein Trainingsprogramm. Wenn man ganz klein ist ... muss man lernen, dass – wenn man schreit – Nahrung bekommt.“ Im Schulalter lerne man Wissen, später die Arbeit, „und wenn man älter ist, lernt man erst so richtig die Wirklichkeit!“ (Ob man von Gott im Training etwas spüre?) „Ja! Dass Gott einen auch liebt!“ Man merke es, indem man plötzlich etwas besser könne, als man vorher gedacht habe. (Und wenn einem nichts gelinge?) „Wenn man runter fällt, dann hilft Gott einem wieder hoch!“ Gott gebe einem dann den Mut ins Herz. Dass Norbert Gott in verschiedenen Lebenssituationen unterschiedlich erlebt, wird in seinen Positionierungen sichtbar (Klasse 4). Die fröhliche und die wütende Figur stehen weit weg von den Gottessymbolen, weil er in diesem Zustand nicht viel mit Gott zu tun habe. Bei Ängstlichkeit (gelb) brauche er Gott als Licht und Energie, bei Traurigkeit (braun) als Liebe, beim Nachdenken als innere Stimme. Für den Schuldigen findet Norbert kein passendes Symbol unter den vorhandenen und führt zusätzlich das gelbe Tuch ein. Es symbolisiere „den, mit dem man reden kann“.

Norbert entfaltet sein Konzept schrittweise. Schon in den Klassen 1 und 2 (Bild vom Schlüssel bzw. der Viper), betont er Gottes ambivalente Macht. In Klasse 2 kommt die Unverfügbarkeit dazu: Beim Anblick einer Viper ist man nie sicher, ob Gott in ihr präsent ist oder nicht. D. h. Gott bleibt selbst in der gespürten Präsenz unverfügbar. – In Klasse 3 fängt Norbert die grundsätzliche Ver-

borgenheit Gottes wie seine Kraft und Mut stiftende Begleitung Gottes auf dem Lebensweg im Bild des Trainingslagers ein. – Kinder bringen in der Regel kein konsistentes Gotteskonzept mit, eher Teilbegriffe. Sie erweitern und korrigieren bei vorhandenen Wachstumsanreizen und Kommunikationsräumen schrittweise ihr Gotteskonzept, sofern keine Barrieren entgegenstehen (z. B. fehlende Erlaubnis in evangelikalen oder dezidiert atheistischen Familien). Die Einsichten der Kinder, ihre zum Teil abstrakten Gottesbilder, sind dabei in ihren Bildern gefangen, das heißt, nicht verbal verfügbar. Wer sie mit ihnen kommunizieren will, muss dies auf der Bildebene tun.

Bedürftigkeit als Brücke

Aaron wird aufgrund seiner Körperbehinderung überbehütet. Er fühlt sich weder familiär noch unter Gleichaltrigen akzeptiert mit seinen Möglichkeiten und Grenzen. In Klasse 2 vergleicht Aaron Gott mit einer Vulkaninsel, kann aber – auch nicht mit Unterstützung – keine Ähnlichkeiten zwischen dem gewählten Bild und Gott benennen. In Klasse 3 vergleicht Aaron Gott mit einer hochgestellten Lampe, die auf einen bösartigen Dinosaurier scheint und ihm durch den warmen Strahl zur Besserung verhilft. Mehr kann er nicht sagen. In Klasse 4 baut Aaron als Gottesmetapher wieder eine Vulkaninsel, eine, die freundlich von Gott als Sonne beschienen wird. Aaron erklärt dazu, er selbst sei der Vulkan, der mit seinen Wutausbrüchen die Familie gefährde. „Dann wackelt die Insel, und die Bäume kommen um.“ Dem Vulkan tue es hinterher Leid. Damit nichts Schlimmes dabei herauskomme, sei es gut, „mit Gott darüber zu reden“. Gott schaue freundlich auf den Vulkan, den er entstehen ließ. Aaron sieht sich nun als Dinosaurier im Bild von Klasse 3 und kann auch die Gestaltung aus Klasse 2 deuten.

Deutlich wird: Die Gottesbeziehung scheint sich von einem existenziell bedeutsamen Kernthema her anzubahnen. Dies Kernthema kann lange vorher wahrnehmbar sein. Wenn das Kind ein religiöses Deutungsangebot seiner Kernthematik als Ressource für sich wahr- und in Anspruch nimmt, scheint dies den Kristallisierungspunkt einer Gottesbeziehung zu bilden. Von diesem Kristallisationspunkt aus wird – sofern das Kind die dialogische Beziehung zu Gott als hilfreich für seine Problembewältigung erlebt – die Verknüpfung von Gott mit der eigenen Lebenswelt ausgeweitet.

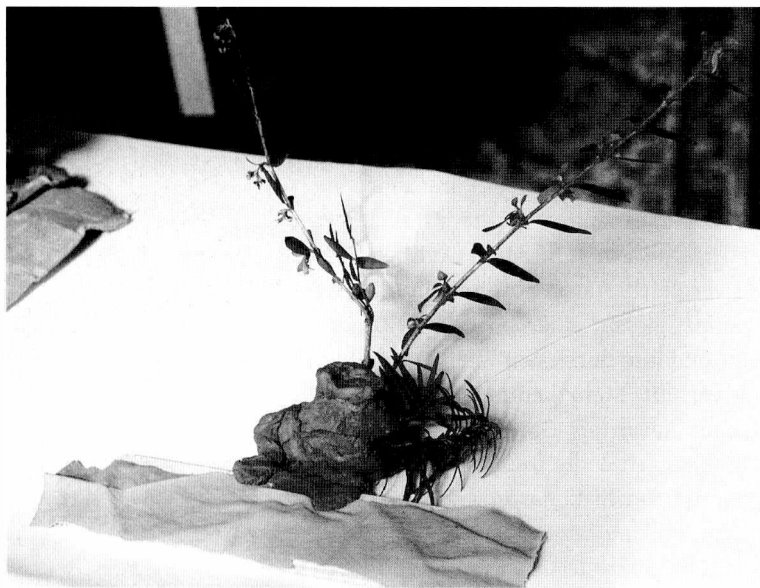
Was trauen wir Kindern theologisch zu?

Franziska (ev. luth.) kann ihr religiöses Denken mit ihren Eltern kommunizieren. Für sie ist Gott in Klasse 3 (8, 9 Jahre) in der Schöpfung präsent: „Alles, was lebt, in dem ist Gott drin“, unzerstörbar auch in bösen Menschen. Gott spreche, aber nicht direkt: „Wenn man auf sich selber oder auf andere Menschen hört, dann hat man auf einen Teil von Gott gehört.“ Die Botschaft könne uns auch über Bäume oder einen Hund erreichen, aber „das kann nur innen passieren“. Weil jeder einen anderen Teil von Gott habe, „deswegen ist auch jeder

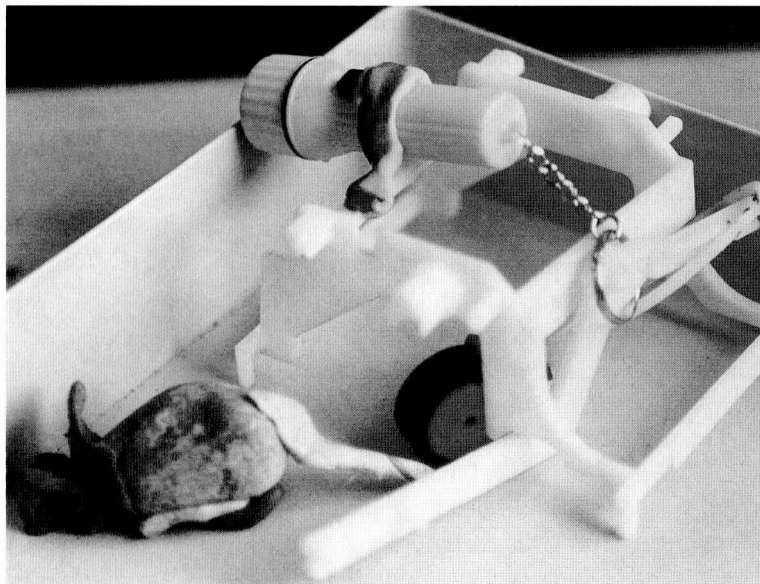
Mensch anders“. Insofern Gott von jedem ein Teil sei, sei er allmächtig. „Gott kann keiner besiegen ... Aber er ist auch nicht mächtig, weil ganz viele Menschen nicht denken, dass Gott in ihnen drin ist.“ Mächtig sei er nur bei denen, die auf ihn hören. Wenn alle Menschen auf Gott in sich hören würden, würde sich die ganze Welt verändern.

Damians konfessionslose Familie lebt, bedroht von Arbeitslosigkeit, am Rand der Gesellschaft. Damian ist motiviert, aber sprachlich retardiert und lernschwach. Im Religionsunterricht der Klasse 2 hört er erstmalig von Gott, gestaltet als Metapher eine „Strommaschine“, aus der sich die Energie der Welt speist. Mehr als stotternde Erläuterungen sind ihm nicht möglich. In Klasse 3 ist Gott für ihn „wie eine liebe Disco“, ein Ort von Glanz, Musik und Lebensfreude. Seine Gestaltung aus Klasse 4 zeigt ein wegen rutschiger Fahrbahn gegen die Wand gepralltes Auto. Totalschaden. Damian denkt sich Gott unsichtbar an der Unfallstelle. Gott hilft den Menschen, die gegen die Wand gefahren sind, damit zurechtzukommen und weiterzuleben. Sein Bild spiegelt die Lebenssituation der Familie wie Damians berufliche Perspektive und zugleich sein

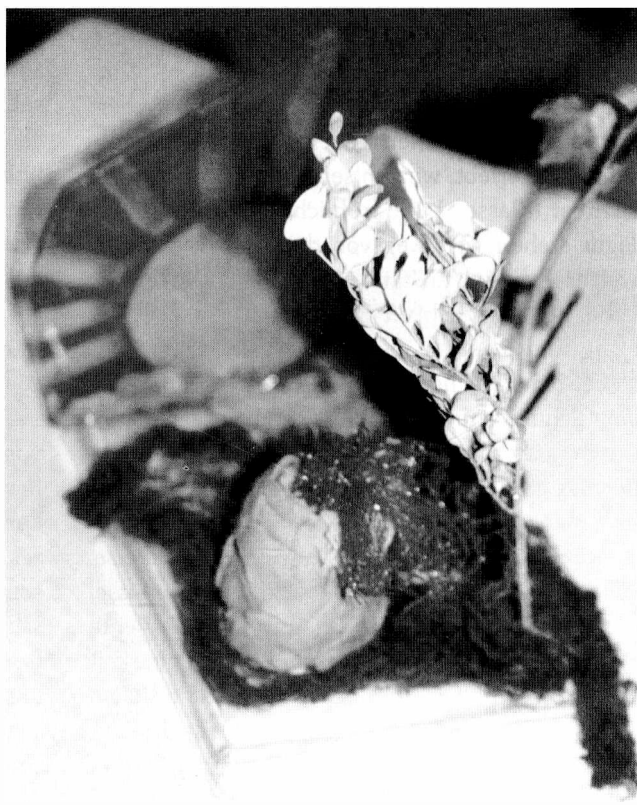
Aaron (Klasse 2)



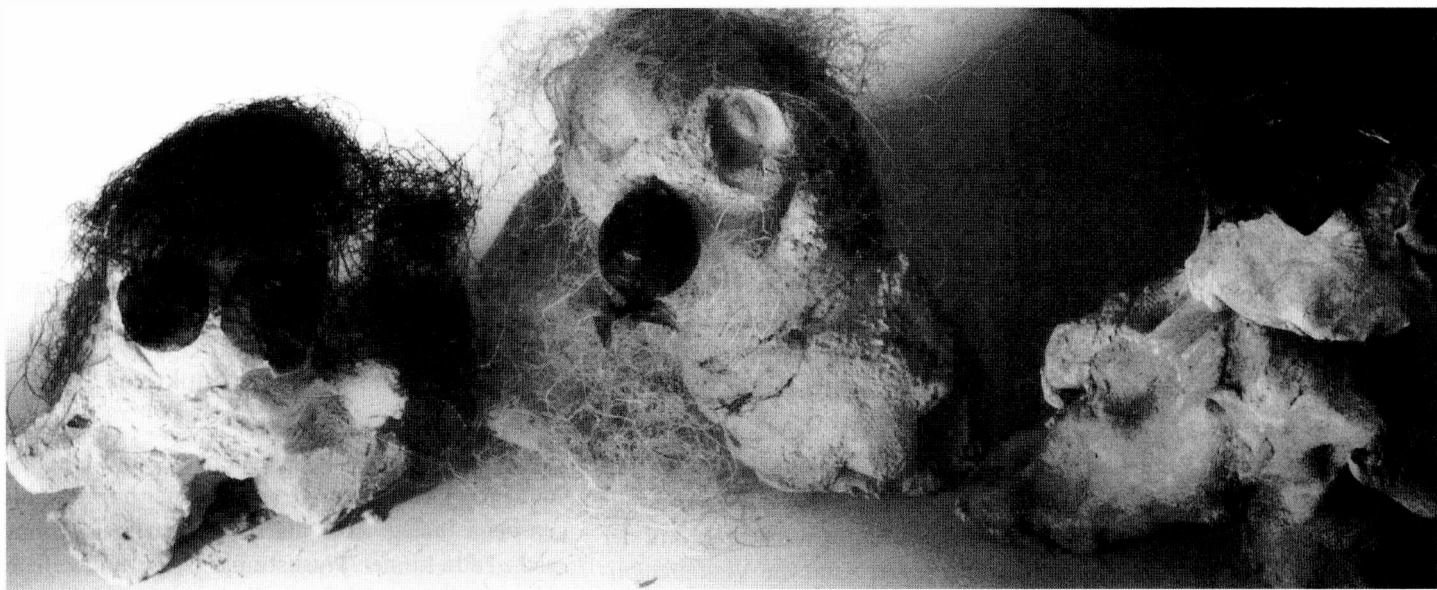
Aaron (Klasse 3)



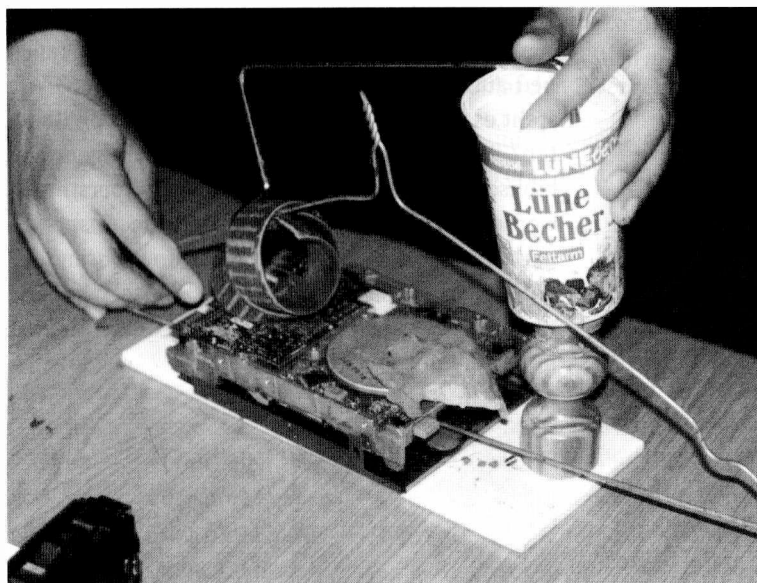
Aaron (Klasse 4)



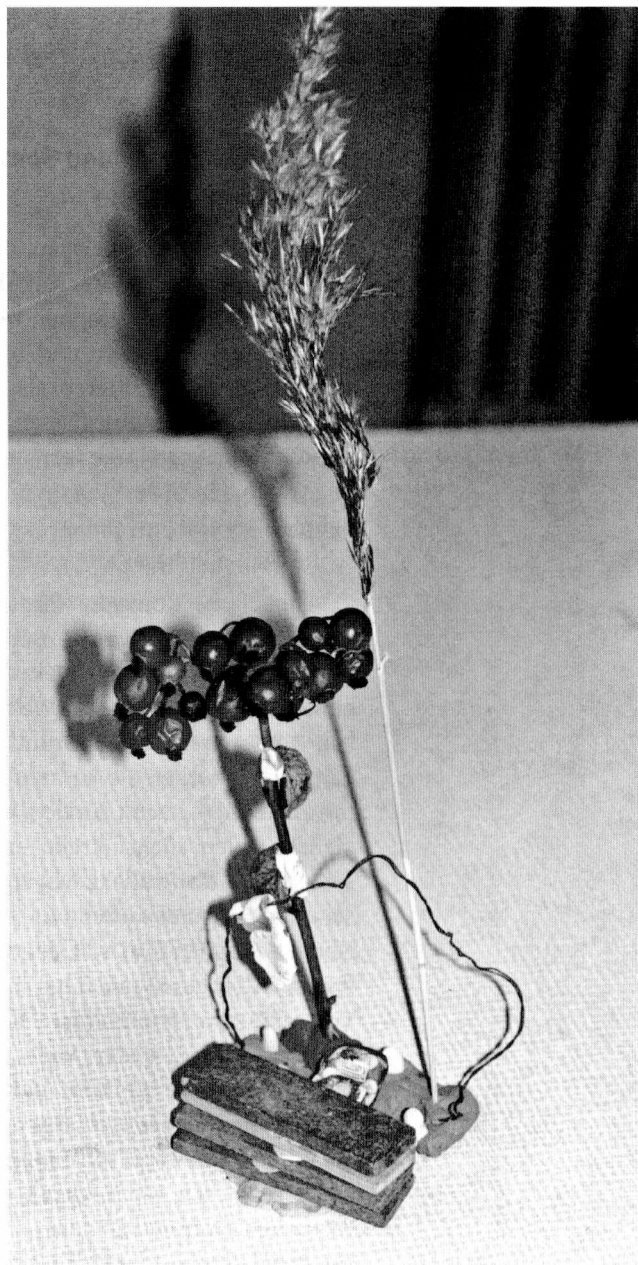
Franziska (Klasse 3)



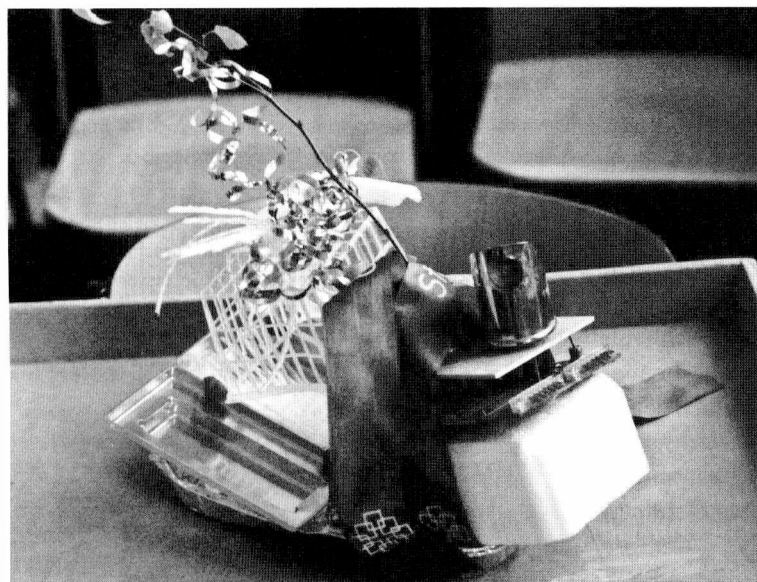
Damian (Klasse 2)



Damian (Klasse 4)



Damian (Klasse 3)



Vertrauen darauf, dass Gott hindurch hilft. Die verbalen Erläuterungen bleiben auch in Klasse 3 und 4 kümmerlich. Offensichtlich gibt es aber – Mystiker wie etwa Johannes vom Kreuz beschrieben es vor Jahrhunderten – auch bei Kindern ein Gottes-Wissen, von dem das Bewusstsein nichts weiß.

Kinder können früh aktiv mit Metaphern umgehen. Im übenenden Vollzug von Metaphergestaltungen erfassen sie, dass sich in Metaphern jeweils unterschiedliche Erfahrungen verdichten. Auf der Basis dieser Erfahrungen kann die Vielfalt biblischer Gottesmetaphern (einschließlich solcher der Verborgtheit Gottes) mit Kindern erschlossen werden. Im Dialog zwischen eigenen und biblischen Gottesmetaphern erleben sie den existenzbezogenen Wandel von Gottesbildern als Ausdruck lebendigen Glaubens.

Theistische Bilder und Sprachformen bilden Stolpersteine

Die Rostocker Daten belegen, dass gottesdienstliche Handlungen mit ihrer Engführung der Gottesbilder auf die Vatermetapher, verknüpft mit theistisch geprägten Liedern und Texten, viele Heranwachsende eher irritieren als einladen, sich auf christliche Inhalte einzulassen. Geht das nur Heranwachsenden so? Wer vermag in der Vatermetapher noch den Charakter einer Metapher wahrzunehmen, wenn er/sie in Gottesdiensten ausschließlich mit dieser Metapher konfrontiert wird?

Theistische Konzepte fördern wunschfixierte und erfüllungsmotivierte Gebetshaltungen. Sie sind mit wachsender Weltwahrnehmung und einem wissenschaftlichem Weltbild kaum vereinbar. Dies spüren bereits Grundschulkinder. Übergangsweise suchen sie, um am Übervater festhalten zu können, nach Gründen, warum Gott in speziellen Fällen nicht direkt eingriff. Schließlich setzen sich Unwirklichkeitsverdacht und Enttäuschungsatheismus durch. An Annika, Franziska, Norbert, Damian u. a. wird deutlich, dass Kinder in frühem Alter bereit und fähig sind, non-theistische Vorstellungen zu entfalten. Sie können auch früh zwischen bekennender Rede und Tatsachenbehauptungen unterscheiden und wehren sich gegen vollmundige Glaubensaussagen von Erwachsenen, die ihnen im Gewand von Tatsachenbehauptungen ihren religiösen Deutungsrahmen überzustülpen versuchen. Gott neu zu denken, erscheint weniger das Problem der Kinder zu sein als vielmehr das

der Erwachsenen und ihrer – gerade im Umgang mit Kindern – vielleicht gut gemeinten, aber oft gedankenlos „schlicht-naiven“ Redeweisen bezüglich religiöser Themen.

Kinder als theologisch produktive Subjekte

Die Vielfalt des religiösen Denkens und Empfindens von Kindern nötigt uns, genauer hinzuschauen beim Dialog. Aber die Entdeckungsreise lohnt sich. Falls Kinder Wachstumsanreize und offene Kommunikationsräume erhalten, entfalten sie Perspektiven auf die Schätze unserer biblisch-christlichen Tradition, die uns inspirieren können. Mit dem Zurücklassen von theistischen Konstrukten brechen für sie wie für uns aber auch Fragen neu auf: Was ist mit dem Thema Theodizee? Wie steht es mit der Adresse und dem Inhalt von Gebeten? Wie „übersetzen“ wir theistisch geprägte biblische Bilder so, dass sie nicht zu Stolpersteinen werden? Vor allem aber: Wo sind die Ansprechpartner für die Fragen der Heranwachsenden? Wo finden theologisch in dieser Weise suchende Heranwachsende (und Erwachsene) eine Heimat innerhalb unserer Kirche?



Anna-Katharina Szagun

war bis 2005 Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock

¹ Vgl. ausführlich zum methodischen Ansatz, Zielen und Ergebnissen Szagun, Anna-Katharina, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2006. Kurzinformationen zum Projekt unter www.uni-rostock.de/szagun