

Wie entwickeln Kinder ihre Gottesvorstellungen?

Anna-Katharina Szagun

Vorbemerkung: Die Basis der Einsichten bildet die Rostocker Langzeitstudie, die ab 1999 Kinder in Rostock (Jgst. 1-12) begleitete, ab 2009 in Westdeutschland fortgesetzt wurde, ab 2013 im Elementarbereich.

Über Jahrhunderte bzw. Jahrtausende gerieten Gottesvorstellungen in Kinderköpfe durch das Hineinwachsen; die Kinder vollzogen mit, wie Familie bzw. religiöse Gemeinschaften ihren Glauben lebten. Vermutlich verstanden sie zunächst inhaltlich ‚nichts‘ von dem, was da vorging. Aber sie spürten die Atmosphäre und ließen sich darauf ein: Wiederkehrende Rituale mit ihren Abläufen, Klängen, Bewegungen, Düften, und Worten prägten sich ein. Auch Luther sah die Familie als den primären Ort an, an dem Kinder in Liedern, Bibeltexten und Gebeten dem christlichen Glauben begegnen.

Vergleichbar war es zu biblischen Zeiten: Dies spiegelt Dtn 6,20ff; hier hat ein Kind das Beten und Befolgen von Gesetzen erlebt und fragt, warum all das geschieht.



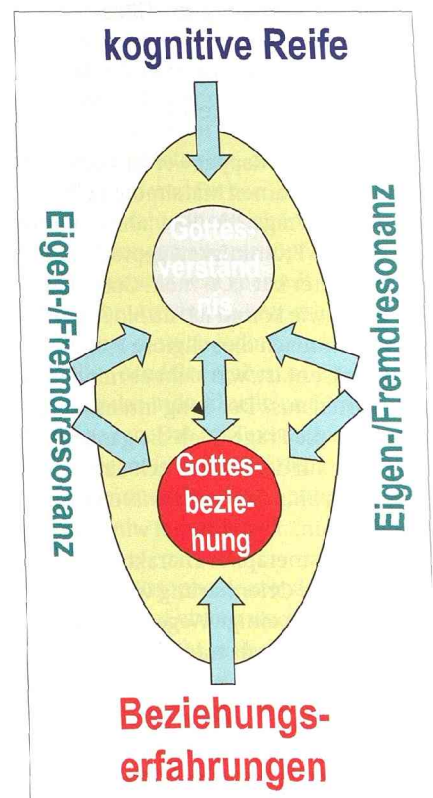
Nach dem Erleben der Frömmigkeitspraxis fragt ein Kind in positiver Atmosphäre nach der Bedeutung. Der Erwachsene erklärt sie mit Verweis auf GOTT.

Wie kommt es, dass Kinder offen sind für Gottesvorstellungen?

Kleinkinder befinden sich zum einen zu ihren Bezugspersonen in ‚Resonanz‘; sie schwingen emotional in dem mit, was Erwachsene bewegt. Sie sind zum anderen empfänglich für Begleitfiguren, sogenannte Übergangsobjekte (Schnuffeltuch, Puppe, Kuscheltier, imaginäre Begleiter) die ihnen die partielle Abwesenheit der Mutter ertragen helfen und Sicherheit bzw. Geborgenheit schenken.

Wächst ein Kind in ‚warmer‘ Atmosphäre auf, so erfolgt – falls GOTT von lebensrelevant ‚frommen‘ Bezugspersonen in den kindlichen Horizont gebracht wird – eine religiöse Besetzung des Übergangsobjektes, d. h.: GOTT ist für dieses Kind – wie für seine Bezugspersonen – ein unsichtbarer Begleiter. Diese Vorstellung kann sein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit verstärken.

Gotteskonzepte sind mehrdimensional zu denken, elementar vorstellbar im Bild einer Ellipse: Der eine Brennpunkt enthält die emotionalen und motivationalen Aspekte (Gottesbeziehung), der andere die kognitiven (Gottesverständnis). Die beiden Dimensionen stehen permanent in Wechselwirkung und sind nur theoretisch zu trennen.



Wächst ein Kind in einer liebevollen Familie auf, entwickelt hier ein Grundvertrauen (‚Urvertrauen‘) und erlebt die Frömmigkeitspraxis von Personen mit, denen ihr Glaube lebensrelevant bedeutsam ist, so kommt anfangs fast nur emotional etwas beim Kind an:

Das Gottesverständnis ist nur als winziger Kern vorhanden. Aber allmählich diffundiert Gehörtes und Gesehenes von außen nach innen.

Es bilden sich erste Assoziationen bzw. Assoziationsketten. Das Kind (etwa im Krippenalter) kann nun das Wort GOTT vielleicht mit einer Kerze, Blumen, bunten Tüchern, einer Jesusgestalt, einem Engel oder Kreuz verbinden. Was die Teile bedeuten, weiß es noch nicht. Aber sie werden als dazugehörig empfunden.

Das Verstehen der Inhalte entwickelt sich erst allmählich und nur, wenn die Phänomene auch kontinuierlich auftauchen. Die emotionale Dimension ist in der Regel zuerst ausgeprägt.

„Urvertrauen“ bildet die Grundlage einer Gottesbeziehung, die für das Kind zur Ressource werden kann. Die emotionale Dimension bildet sich aus dem, was das Kind in Begegnungen mit religiösen Phänomenen selbst fühlt bzw. was es seinen Bezugspersonen (Modellen) dabei abspürt. Das kann – je nach Kontext und Herkunftsfamilie – negativ, indifferent-neutral oder auch positiv sein. Zur Ressource („Lebensglauben“) wird eine Gottesbeziehung nur, wenn eine positive emotionale Tönung vorhanden ist. Insofern bleiben die Emotionen lebenslang die Hauptfilter für Aufnahme und Verarbeitung religiöser Phänomene.

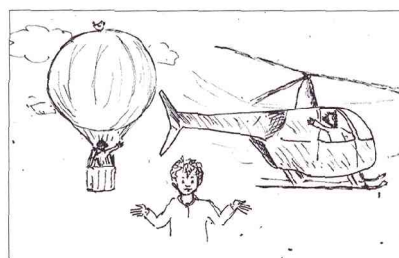
Das Gottesverständnis baut sich aus dem auf, was ein Kind inhaltlich hört bzw. sieht, sei es durch gezielte Vermittlung oder durch beiläufig aufge-

Die Art, wie Kinder Begriffe aufbauen, beeinflusst das Gottesverständnis wesentlich mit: Das Kind verbindet mit seinen Alltagsbegriffen ganz spezifische Vorstellungen („Bilder“), die es selbstverständlich in die religiöse Sphäre mitbringt: Automatisch „klappen“ die mitgebrachten „Bilder“ im Kopf des Kindes auf, wenn es bestimmte Worte hört:

- bei „Lasset uns den Herrn anrufen“ denkt es z. B. ans Telefonieren mit einem Mann,
- beim „Heiligen Geist“ stellt es sich z. B. ein Gespenst vor,



- bei der Passage „aufgefahren in den Himmel“ wird das Kind überlegen, womit Jesus nach oben gekommen sein könnte: mit einem Ballon, mit einem Hubschrauber, mit einer Rakete?



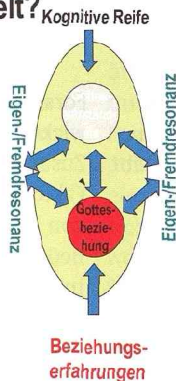
- bei „sitzen zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters“ klappt das Bild eines Juniors auf, der über den Wolken neben seinem Vater sitzt.

Für das Kind sagen diese „Sprachspiele“ deutlich: Der Himmel ist oben und GOTT, der HERR oder Vater genannt wird, muss ein Mann sein. Und neben dem Sohn Jesus gibt es noch ein „heiliges Gespenst“.

Gottesverständnis (kognitive Dimension, Zuschreibungen enthaltend)

Wer, wo + wie ist Gott?

Wie wirkt Gott in d. Welt?



Abwehr, Widerstand

oder

Indifferenz, Distanz

oder

Geborgenheit, Nähe,
(„Ahnen“ v. Gott als Ressource)

Was hört + sieht
das Kind, was es zum
Aufbau v. Verstehen
nutzen kann?
→ „Modelle“

Hauptfilter

Was fühlt d. Kind
im Erleben v. relig.
Phänomenen selbst
bzw. spürt es bei
„Modellen“?

Gottesbeziehung (emotional-motivationale Dimension, meist primär)

Das obenstehende Schema bündelt modellhaft, wie man sich den Aufbau des Gotteskonzeptes vorstellen kann.

schnappte Versatzstücke aus Gesprächen, Fernsehsendungen o. Ä. Das Kind übernimmt das Gehörte und Gesehene aber nicht 1:1, sondern nimmt selektiv auf, interpretiert eigenwillig und bastelt daraus sein persönliches Konstrukt, in dem enthalten ist, wer, wo und wie GOTT ist und ob bzw. wie er in die Welt hineinwirkt.



Woher kommen diese ‚Sprachspiele‘, die wir in kirchlicher Liturgie, alten Gesangbuchliedern und vor allem in Bibeltexten (vgl. etwa Gen 1-2 oder Psalm 104) finden? Sie verdanken sich dem Weltbild, das im gesamten Mittelmeerraum der Antike und bis weit ins Mittelalter hinein die Vorstellungen prägte. Hier verstand man die Erde als auf Pfeilern ruhende Scheibe, über die sich das von Bergen gestützte Firmament wölbt. Dort sind die Gestirne befestigt. Unter den Pfeilern wie über dem Firmament befinden sich Ozeane. Denn sonst könnte es nicht regnen bzw. gäbe es keine Brunnen. Göttern bzw. Gott kommt die Aufgabe zu, die Gestirne in ihrem Lauf zu überwachen bzw. die Klappen für Regen usw. zu öffnen und zu schließen. - Von oben hat GOTT – Kontrollfunktion – einen guten Überblick. Diese Vorstellungen sind mit dem heutigen Weltverständnis nicht vereinbar.

Die Kinder begegnen diesen ‚Sprachspielen‘ fortlaufend nicht nur in Antworten von Erwachsenen, die unreflektiert weitergeben, was sie selbst als Kind hörten, sondern auch in den Begegnungen mit christlicher Tradition. Dabei kommt es

zu einer Schere von zwei Weltbildern in den Kinderköpfen ...

Mit Wachsen von Alter, Reife und Interaktionsräumen nehmen auch die Einflussfaktoren zu: Modelle der Kita und Peers treten ins Blickfeld. Im eigenen Fragen, Suchen und Tun treibt das Kind seine Entwicklung selbst voran. Es vergleicht die ihm vermittelten Aussagen über Gott mit der Realität oder überprüft durch eigene Inanspruchnahme Gottes in Schlüssel-situationen, ob sich die Behauptungen bewähren: Schon im Alter von vier Jahren wird von manchen Kindern das Bild von Gott als Garant von Sicherheit und Wohlergehen („Aufpasser“) hinterfragt: „Wo war Gott, als Frieders Papa erkrankte?“

Je nach Ergebnis von Beobachtung bzw. Inanspruchnahme zieht das Kind Schlüsse und baut das eigene Konzept um, u. U. wendet es sich aus Enttäuschung ganz von Gott ab. Ein Gottesverständnis, das nicht mit der Lebenserfahrung kompatibel ist, führt in Krisen: Wahrzunehmen, was Kinder an Vorstellungen mitbringen, und sie

beim Umbau problematischer Konzepte zu unterstützen ist eine zentrale Aufgabe der Begleitpersonen in Familie, Kita, Gemeinde und Schule.

Forschungen belegen, dass die Entwicklung von Gotteskonzepten vom Zusammenspiel einer Fülle von Faktoren beeinflusst wird: Die Rolle von Kita/Schule ist dabei von großer Bedeutung, da sich Kinder religiös in zunehmend säkularen Kontexten – durchaus an ‚Modellen‘ der sekundären Sozialisation – orientieren. Da sie wie Seismographen die echten Haltungen ihrer Bezugspersonen spüren – Authentizität ist gefragt! – sollte sich jede(r) klärend mit der eigenen religiösen Biographie befassen. Ansteckend wirken nur Modelle, den Kinder abspüren, dass Glauben für sie lebenrelevant ist



Was kann das Ziel religiöser Bildung sein?

Wir wünschen Kindern einen sie tragenden und stärkenden ‚Lebensglauben‘. Aber der ist unverfügbares Geschenk. Was können wir trotzdem tun?

Ziel ist eine Begleitung, die das von Kindern ‚Mitgebrachte‘ behutsam aufnimmt und durch ihre Impulse die Kinder für die religiöse Dimension öffnet. Dies kann gelingen, wenn Kinder im Alltag die Kommunikation des Evangeliums praktisch erfahren: Zu ‚Probebohrungen‘ gehört, das Mit-einander als Raum zu erleben, wo man sich bei Fehlern neue Anfänge schenkt, wo man alle Sinne einbeziehend (auch Stille, Spüren, Staunen Danken, Loben) entdeckend lernt und wo Freude und Leid in gemeinschaftlichem Feiern und Helfen zum Leben geteilt wird. Wenn es in Kita/Schule genügend Raum und Rüstzeug für ‚Probebohrungen‘ gibt, ist der Boden bereitet für das Geschenk einer Gottesbeziehung, die im Sinne von Lebensglauben trägt ...

Die Karikatur bündelt zentrale Forschungseinsichten wie auch das Ziel: Man sieht, wie ein Modell aus verborgener Tiefe etwas schöpft (Kraft, Mut, Zuversicht, Orientierung), was für das eigene Leben bedeutsam ist: ‚Lebenswasser‘. Die in Resonanzbeziehung zum Modell stehenden Kinder erleben dies mit und spüren: Da gibt es Kostbares zu schöpfen. Sie fühlen sich angestoßen, sich selbst mit Zapfgeräten auf den Weg zu machen.

Bündelnde Einsichten zu Einflussfaktoren auf Gotteskonzepte innerhalb religionspädagogischer Handlungsfelder

Das Gotteskonzept von Kindern 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 in ‚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 GOTTES-Verständnis, das den Erwartungshorizont des Kindes bezüglich GOTTES Wirken aktuell prägt

▣ Sind die Zuschreibungen GOTTES kompatibel zu seiner Realitätswahrnehmung?

▣ Sind sie kompatibel zu seinen Erfahrungen bei Inanspruchnahme GOTTES in Belastungssituationen?

Was ist hilfreich in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen?

- ❑ Der Beziehungspflege (horizontale Resonanzen) größte Aufmerksamkeit widmen: Die Atmosphäre des Settings entscheidet zentral über das ‚Ankommen‘ der Botschaft.
- ❑ Basisvoraussetzungen schaffen: Stille, Spüren, Staunen, Dankbarkeit, Erfahrungs- und Ausdrucksfähigkeit fördern, ebenso den aktiven und passiven Umgang mit Symbolen (Symbolisierungsdidaktik).
- ❑ Mitgebrachte Vorstellungen (Vertrauenserweis) würdigen, aber keine Vorstellungen stützen oder setzen, die voraussichtlich zum Glaubensärgernis werden. Den Horizont erweiternde Angebote neben Mitgebrachtes setzen. Spätere Differenzierungen sind legitim, aber keine Rücknahmen!
- ❑ Bei der Umfrage nach dem WOHER und WOHN ansetzen: Das Wort GOTT steht für das doppelgesichtige ‚Geheimnis der Welt‘, dessen Sein oder Wirken menschliches Verstehen übersteigt. Die verborgene bzw. dunkle Seite des ‚Mysteriums‘ thematisieren (z. B. Hiob).
- ❑ Die biblische Gottesrede als Deutungsgeschehen menschlicher Erfahrungen einbringen.
- ❑ Jesus als ‚Sprachrohr‘ Gottes (Taufe als Berufung) einbringen: ‚Reich-Gottes-Programm‘ (Kommunikation d. Evangeliums: Lehren und Lernen, gemeinschaftliches Feiern, Helfen zum Leben).
- ❑ Sprachbilder der Tradition (z. B. Trinität, Himmelfahrt, Auferstehung) neu übersetzen, kompatibel zum heutigen Weltverständnis, und einen reflektierten Umgang mit mythischen Bildern (Weltgericht, Himmelreich, Hölle, Teufel, Engel usw.) anbahnen.

❑ Engführungen (Vater, HERR, ALLMACHT) in liturgischer Sprache aufheben: trinitarische Voten, Psalmen, Lieder entsprechend ‚umtexten‘; Metaphernvielfalt statt Reduktion auf Vatermetapher.

❑ ‚Mitwachsende‘ Bilder, Lieder, Gebete pflegen (gottesdiensttauglich auch in Kita), Sensibilität für Glaubensärgernisse in Traditionsgut entwickeln und Kinder ihre eigenen Bilder finden lassen.

❑ Beteiligungscharakter von Spiritualität pflegen! Geschützte Formen anbieten (z. B. Symbolisieren durch musikal. bzw. ästhet. Gestalten, Rollenspiel), Verleiblichen (z. B. singen, tanzen, segnen, salben)!

❑ Ein Bibelkonzept anbahnen, das die Wahrheit der Texte nicht auf der historischen Ebene sucht; symbolkritische Fragen (ab Kita) konstruktiv aufnehmen, Bibeltexte von Grunderfahrungen her erschließen und Identifikationen anstiften (sie zum ‚Spiegel‘ der eigenen Existenz werden lassen).

❑ Bibel durch Zeitreisen lebendig machen (Erzähler/-in bringt Kontext mit, z. B. Vorstellung v. Tun-Ergehen-Zusammenhang) und Einordnungen optisch unterstützen (Raum-, Zeit-, Gesellschaftsstruktur).

❑ Durch Kontinuität v. (visuellen/ verbalen) Anregungsimpulsen Aufbau und Vernetzung fördern.

❑ Die ‚kulturelle Tapete‘ (Medien, Familien usw.) als permanente Miterzieherin reflektieren! Das beinhaltet auch, die theologische Bildung von Laien radikal reformieren (Kigo, Gemeindekreise etc.)

Fazit

1. Bisherige Bilder vom Kind und seiner Entwicklung sind radikal zu ändern!

2. GOTT ist neu zu denken: Eine mit dem Welt- und Selbstverständnis kompatible und praktisch gelebte Kommunikation des Evangeliums kann (geschenkten) Lebensglauben fördern!

Literatur (komprimierte Forschungseinsichten und Praxisimpulse):

Szagun, A.-K.: Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013.

Szagun, A.-K. / Pfister, S.: Wie kommt Gott in Kinderköpfe, Gera 2017.

Szagun, A.-K.: Ist Gott ein Dreieck oder doch eher ein Elefant?, Jena 2011.



em. Prof. Dr. Anna-Katharina Szagun, Universität Rostock, Leiterin der Rostocker Langzeitstudie