

## Anna-Katharina Szagun

### Kinder als Ko-Konstrukteure – Einflussfaktoren und Merkmale frühkindlicher Gotteskonzepte

#### 1. Einleitung

Die Erforschung frühkindlicher Gotteskonzepte begann 2013 als zeitlich nachgeordnetes Teilprojekt der 1999 gestarteten »Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen«. Die Untersuchungen von Rostock wurden ab 2009 durch Erhebungen in Westdeutschland (Schulalter) ergänzt, ab 2013 auf den Elementarbereich ausgeweitet. Die beiden Teilprojekte bilden von der Methodologie her eine Einheit. Zentrale Merkmale werden daher einleitend skizziert, ehe die methodischen Instrumente des Elementarbereichs genauer dargestellt werden.

Beide Teilprojekte orientieren sich an der heuristischen Methodologie von Kleining (1995). Basis: Dialogprinzip, das auf die Beziehung zwischen Forschungssubjekt und -objekt übertragen und über die Anwendung von Regeln<sup>1</sup> in ein wissenschaftliches Entdeckungsverfahren verwandelt wird. Entsprechend wurde in den Teilprojekten induktiv, auf Hypothesen verzichtend, primär mit deskriptivem Interesse vorgegangen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden – um weitere Seiten des Gegenstandes zu entdecken – ergänzende Forschungsinstrumente entwickelt und eingesetzt.

■ Ca. 55 Kinder wurden in Rostock über 4–11 Jahre mehrfach pro Jahr befragt,

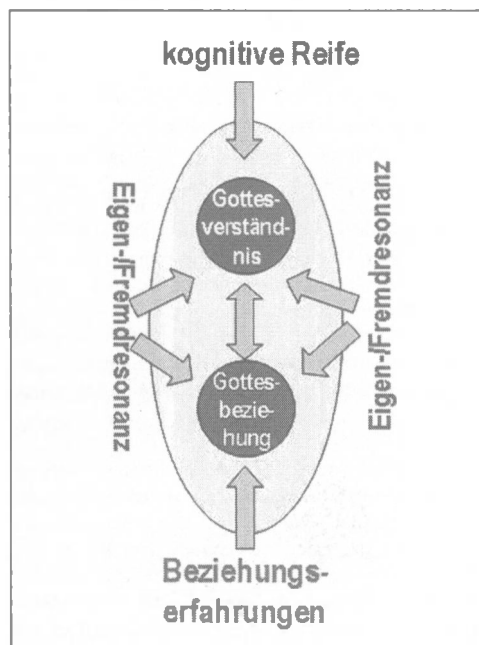
etliche davon von Klasse 1 bis Abitur. Etwa je die Hälfte der Proband/innen besuchte eine staatliche bzw. eine private Schule. Konfessionslos waren ca. 70 %. Bei Beginn des Befragungszeitraums waren die Proband/innen 7–10 Jahre alt. (ergänzende Befragungen von ca. 90 Proband/innen – 9–14 Jahre – im Westen ab 2009).

■ Ca. 55 Kinder aus vier Kitas (Ev. Trägerschaft) bilden das Sample von Teilprojekt 2, Familien überwiegend ev. bzw. konfessionslos; vereinzelt kath., freikirchlich, orthodox, muslimisch, bei Beginn von Beobachtung 3–6 Jahre

1 »Regel 1: Offenheit der Forschungsperson/ des Subjektes. Die Forschungsperson soll dem Gegenstand gegenüber »offen« sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten ihm entgegenstehen. – Regel 2: Offenheit des Gegenstandes/ des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmung sind vorläufig und so lange der Änderung unterworfen, bis der Gegenstand »ganz« entdeckt ist. – Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll von maximal verschiedenen Seiten erfasst werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingungen der Forschung, die von Einfluss auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein könnten. Die Variation sucht strukturelle, d.h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden. – Regel 4: Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten.« Kleining (1995), 228.

alt. Einige Kinder wurden nur 1–3 mal befragt, andere bis weit in die Grundschulzeit begleitet und bis zu 13 mal befragt. (nur länger begleitete Kinder sind im Forschungsband KET 6).

- Von den Proband/innen erstellte und kommentierte Visualisierungen (Materialcollagen, Zeichnungen, Aufstellungen etc.) bildeten in beiden Projekten zentrale Forschungsinstrumente<sup>2</sup>, ab Schulalter ergänzt durch Befragungsbögen, standardisierte Tests usw.
- Das Gotteskonzept wurde – in Anlehnung an Bernhard Grom<sup>3</sup> – als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, bei dem die kognitiven Aspekte dem Gottesverständnis, die emotionalen und motivationalen Aspekte der Gottesbeziehung zuzuordnen sind. Die in dynamischer Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen: Schema 1.



Schema 1

- Der Zugang zur Gottesfrage (speziell Gottesverständnis) erfolgte durchgehend primär über visualisierte Analogien/ Metaphern (»GOTT ist heute für mich wie ...« bzw. »Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie ...«), zur Gottesbeziehungen über Aufstellungen.

In modifizierten Formen wurden diese beiden Zugänge auch im Teilprojekt 2 genutzt.

- Parallel wurde durchgehend die aktuelle Perspektive der Proband/innen auf ihre Lebenswelt ermittelt (Zeichnungen: »Schönes und Schlimmes in meinem Leben«, Collagen u.Ä.). Im Teilprojekt 2 wurde die Lebensweltperspektive mittels Fotoauswahl und Aufstellungen von Figuren erhoben.
- Die Erhebungen erfolgten lerngruppenbezogen: In den Rostocker Samples durch Erfassung von Inhalten/ Methoden des RU im Grundschulalter, im Teilprojekt 2 durch Erfassung von Inhalten/Methoden von Kita-Aktivitäten (Bibelrunden, Andachten), Kindergottesdienst (+ RU-Mappen im Grundschulalter).
- Die Erhebungen fanden in beiden Teilprojekten in geschützten Einzelsituationen in Form des Persönlichen

2 Warum? 1. Kinder können Gedanken und Gefühle in Bildern ausdrücken, bevor sie sie in Begriffe fassen. 2. Fragwürdige oder auch widersprüchliche Elemente können in Bildern simultan ausgedrückt werden. 3. Symbolische Verschlüsselungen erlauben Offenheit, weil sie zugleich schützen durch ihre Mehrdeutigkeit. 4. Bildgestaltungen strukturieren Dialoge, aktuell wie zeitversetzt. Vgl. ausführlich KET 1, 49–103 bzw. KET 6, 49–63.

3 Grom, 2000, 115f.

Gesprächs nach I. Langer (2000)<sup>4</sup> statt, gestaltet als Begegnung von Person zu Person.

- Die visuellen (Fotos) und verbalen Daten (transkribierte Mitschnitte) wurden in beiden Teilprojekten dokumentiert und vor der Auswertung durch die Autorin mit pädagogisch bzw. psychotherapeutisch versierten Personen kommuniziert.



Abbildung 1



Abbildung 2

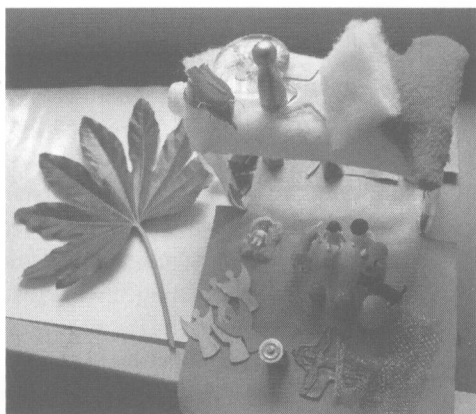


Abbildung 3

- + Die an C. Rogers orientierten Grundannahmen für persönliche Gespräche nach Langer: Jede Person trägt in sich ihre eigene Welt an Wahrnehmungen, Bewertungen, Zielen, Freuden, Ängsten, Beziehungen usw., die im Fluss sind. Insofern ist jedes Gespräch neu, auch wenn wir bereits zum gleichen Thema sprachen: Angebracht ist daher eine lernbereite, auf Entwicklung ausgerichtete Grundhaltung, welche Personen in ihrem Suchen und Erfahrungen respektiert. – Die Forschenden verstehen sich nicht als Autorität für die Richtigkeit/ Fehlerhaftigkeit der mitgeteilten Inhalte, formulieren vorher auch keine Hypothesen, die verleiten könnten, die Vielfalt der Sicht- und Erlebensweisen in einfache Schemata zu pressen. Alles Mitgeteilte ist nur Baustein, Hinweis, Anregung. – Wichtig ist, ein aufrichtiges Gegenüber zu sein und dem Gegenüber zu zeigen, wie sehr die/der Forschende es zu schätzen weiß, dass es ihr/ihm etwas aus seiner inneren Welt anvertraut. – Zentral ist die verstehende Resonanz, welche durch aufmerksames Einfühlen das vom Gegenüber Gesagte in sich lebendig werden lässt und zum eigenen »Mitschwingen« Rückmeldung gibt: Diese Art von Verbindung zwischen erzählender und aufnehmender Person sei wichtige Voraussetzung für eine befriedigende Beziehung zwischen den Dialogpartner/innen und die Ergiebigkeit von Gesprächen. Leitend für die forschende Person seien letztlich die von C. Rogers für psychotherapeutische Gespräche herausgearbeiteten Haltungen: Kongruenz = Stimmigkeit von innerem Erleben und geäußerten Signalen; Wertschätzung und Achtung der Person sowie einführendes Verstehen.

## 2. Skizze zentraler visualisierender Untersuchungsinstrumente der Teilprojekte

Im Teilprojekt A (Schulalter) wurden aus Alt- und Naturmaterialien beim freien Analogisieren Collagen zu »Gott ist heute für mich wie ...« gebaut. Annika (7.1, vgl. Abb. links) kommentiert: »Gott ist wie der Frühling und macht alles neu, mich auch« (Knetfigur in der Mitte). Collagen zu diesem Thema wurden jedes Jahr erstellt, Fotos zu früheren Konstrukten jeweils neu gedeutet.

Es zeigte sich, dass in Visualisierungen Vorstellungen zu Tage treten, die u.U. erst Jahre später verbalisierungsfähig werden.

In Teilprojekt B (Elementarbereich) wurde Kindern zum freien Analogisieren ein – nach Altersstufe im Umfang gestaffeltes – Materialangebot gemacht, aus dem sie auswählten, was »zu Gott passt« oder »irgendwie zu Gott gehört«. Die Kinder arrangierten die gewählten Teile und begründeten – sofern dazu verbal in der Lage – ihre Auswahl. Den Kindern wurde teils auch eine Art Stockwerkmodell (unten die Erde, oben die Wolken) angeboten zur Platzierung ihrer ausgewählten Gegenstände: Die Platzierung verriet etwas zu den noch nicht verbalisierungsfähigen Vorstellungen.

Durch Platzieren von Figuren, welche die eigene Person symbolisierte, wurde in beiden Teilprojekten die Gottesbeziehung erhoben. Es begann mit einer Figur (vgl. Annika 7.1), wurde später auf sechs farbige Figuren erweitert, die jeweils verschiedene Gemütslagen repräsentierten (gelb: fröhlich; schwarz: traurig; weiß: in Angst; rot: in Wut; blau: über GOTT nachdenkend; grau: mit schlechtem Ge-

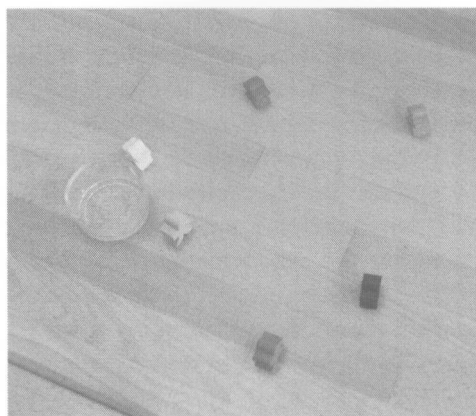


Abbildung 4

wissen). Im Elementarbereich erfolgte dies verbunden mit der Imagination, Gott sei unsichtbar im Kindergarten zu Besuch und befinde sich an der Stelle des leeren Gläschens. Das Kind – repräsentiert in der jeweiligen Figur – möge entscheiden, wie dicht es zu Gott hingehen möge und ob es Gott auch etwas sagen wolle. – In der Variante dazu (vgl. Abb. unten) standen alle Figuren als Aspekte der eigenen Person um eine Zentralfigur, und das für Gottes unsichtbare Präsenz stehende leere Gläschen zeigte die Distanz, die dem Kind in der jeweiligen Gemütslage stimmig erschien. Platzhalter zeigten, wo das Gläschen gestanden hätte.

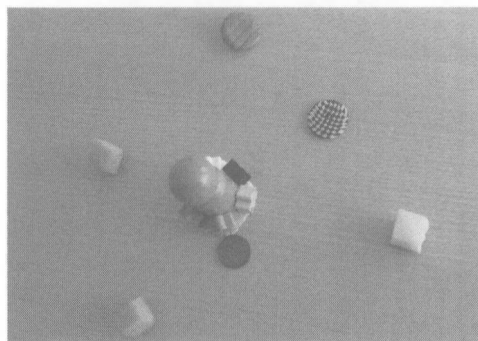


Abbildung 5



Abbildung 6

Das freie Analogisieren stand am Anfang jeder Untersuchung. Es ruft bevorzugt die je aktuelle Fassung des kindlichen Konstrukts ab, welches sich aus rezipierten bzw. der Intuition oder Phantasie entsprungenelementen zusammensetzt. Auch Kinder ohne explizite religiöse Sozialisation können sich im gegebenen kulturellen Kontext marginal in dieser Form zu einem Gotteskonzept äußern.



Abbildung 7

Erhoben werden sollte auch die Sicht bzw. die gefühlte Nähe des Kindes zu den in der Tradition bereits geformten Analogien bzw. Metaphern für Gott. Diese »Bilder« sind Bestandteile der Themen im RU und eingewebt in den Jahresfestkreis, in Liturgie, Lieder Gebete, Kunst und Literatur. Ermittelt werden sollte die Distanz bzw. die Nähe zu diesen »Bildern« im Teilprojekt A allgemein (vgl. Abb. links) und auch differenziert nach Gemütslagen (vgl. Abb. rechts).



Abbildung 8

Im Teilprojekt A waren diese Bilder der Tradition im Rahmen des RU vorausliegend eingebracht. Es gab folgende Bilder (in Klammern jeweils die gegenständliche Variation in Teilprojekt B): Gott ist: wie ein inneres Licht: Tee-licht; – wie Liebe/Verbundenheit: Netz (golden) mit Engel; – wie eine innere Stimme: Klangschale (Glocke); – wie eine große Kraft/Energie: Handwärmer (Batterie); – wie die Quelle des Lebens: brauner Becher mit Grün (rotes Schälchen mit Tieren, Blumen o.Ä.); – wie der Vater im Himmel: Statue auf Podest (goldene Figur); – wie die Natur oder Mutter Erde: Matrioschka (grüne Figur).



Abbildung 9

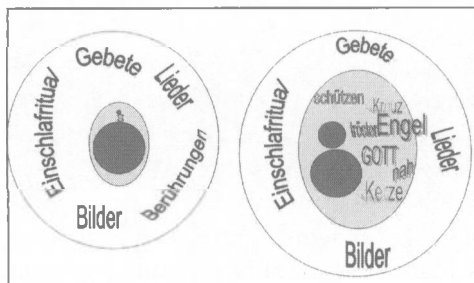
Im Teilprojekt B kamen weitere Teile dazu: Gott ist: – wie Jesus: Kruzifix; – wie das Geheimnis hinter Welt und Leben: Marmorstein; – wie Geborgenheit: Kuscheltier; – wie ein tragendes Schiff: Boot aus Nusschale.

Kuscheltier und Boot kannten die Kinder vom Lied »Bist du ein Haus aus dicken Steinen«, das Licht durch Weihnachten, das goldene Netz und Engel durch Geschichten, Gott als geheimnisvolle Kraft, der sich Welt und Leben verdanken, kam beim Thema Schöpfung vor. Nur ein Teil der befragten Kinder nahmen allerdings an diesen (freiwilligen) thematischen Einheiten teil.

Nach einer Erklärung der Bedeutung der Teile wählten die Kinder die für sie passenden Gegenstände und stellten sie stimmig zur gefühlten Distanz um sich (*Puppe*) auf. Sie konnten sie auch im Stockwerkmodell verorten. Eine Übersicht zu Ergebnissen wird Beobachtungen, die auf Intuition als Quelle früher Gotteskonzepte hindeuten vorangestellt.

### 3. Bündelung von Ergebnissen in Schemata, ergänzt durch Ankerbeispiele

Die Ergebnisse beider Teilprojekte deuten darauf hin, dass die religiöse Entwicklung von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, wobei Sozialisationsaspekte die wichtigere Rolle spielen. Basis für die Ausbildung einer Gottesbeziehung im Sinne einer Ressource scheinen vorausliegende Erfahrungen verlässlicher menschlicher Beziehungen zu sein, eine Art Urvertrauen, Kohärenzgefühl (Dannenfeldt 2009). – In Anfangsbegegnungen (*Babyalter*) 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 – in den gegen teiligen Reaktionen. Das Kind spürt die Atmosphäre, lässt sich davon anstecken und liest an den Reaktionen der nächsten Bezugspersonen deren Haltung zu religiösen Phänomenen ab. Falls es in liebevoller Umgebung fortlaufend religiösen Inhalten begegnet, ist zwar anfangs die kognitive Dimension nur als winziger Nucleus vorhanden: vgl. Schema 2. Aber peu à peu diffundieren Elemente des Erlebten (*Töne, Bilder, Gerüche, Bewegungen etc.*) von außen nach innen. In



Schema 2



Schema 3

Form von Assoziationen bzw. auch Assoziationsketten bildet sich ein erstes »Gottesverständnis«: Das, was »irgendwie« zu Gott gehört, »irgendwie passt«, ist darin gespeichert. Die Bedeutung der Inhalte wird noch nicht erfasst.

Erkennbar konstruieren Kinder ihre ersten Konzepte aus Versatzstücken, die sie von ihrem nächsten Umfeld (*Modeln der primären, später auch der sekundären Sozialisation*) angeboten bekommen, seien es beiläufige Äußerungen oder auch bewusst gesetzte Impulse (Schema 3).

Das Kind übernimmt »Aufgeschnapptes« aber nicht 1:1, sondern wählt das aus, was ihm emotional besonders eindrücklich ist: Deshalb spielt in frühen Konzepten gerade Weihnachten – einschließlich Weihnachtsmann – eine große Rolle. Eigenständig ist das Kind nicht nur bei der Selektion, sondern auch bei der Interpretation des Aufgenommenen. Religiöse Phänomene werden i.S. des von der Lebenswelt her geprägten Begriffsverständnisses interpretiert. So denkt sich Jerry (4.7 J.), der mehrmals in Jesusgeschichten etwas von Liebe hörte, dass Jesus verliebt sei und inszeniert eine Szene der Zärtlichkeit zwischen Jesus und seiner Geliebten: Liebe ist für Jerry mit einer Partnerbeziehung verknüpft. – Die

Wahrnehmung der Lebenswelt prägt insgesamt die Konzepte. Wenn Josa (4.6; 4.7; 4.11; 5.1), der seine berufstätige Mutter schmerzlich vermisst und einen ständig von häuslichen Bauarbeiten absorbierten Vater erlebt, sich Gott lange Zeit als am Haus bauend vorstellt, das er mit Maria bewohnen will, so spricht dies Bände. – Konfliktlagen der Kinder können sich negativ im Gottesbild spiegeln oder aber Sehnsuchtsbilder auslösen. Der elterlich zum Besuch kirchlicher Events genötigte Peter (6.5) erlebt dies als Niederwalzen seiner eigenen Bedürfnisse und vergleicht Gott dementsprechend mit einem Panzer. Benno (4.11) dagegen, dem wegen aggressiver Ausfälle der 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« in sein Bild einfügen kann, bekommt der die Regeln verletzende Hund – »trotzdem«, wie Benno dies kommentiert – noch vor seiner Familie ein Vlies. Offensichtlich schreibt Benno Gott die unbedingte Akzeptanz zu, die er selber gern erfahren würde.

Die positive Beziehung des Kindes zum Modell wie dessen Religiosität spielen insgesamt offenbar die wichtigste Rolle: Nur, wenn Religiosität dem als authentisch erlebten Modell zentral bedeutsam ist, schwingt das Kind mit im Sinne einer Resonanzbeziehung.

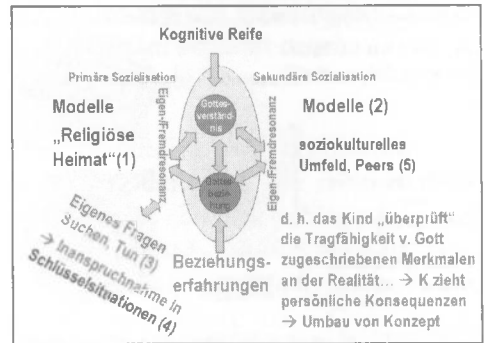
Die Konzepte sind zunächst fragil. Gleichsam wie Sandbänke im Gezeitenwandel tauchen sie auf und verschwinden wieder, falls es keine kontinuierlichen Anregungsimpulse gibt. Werden kontinuierlich Wachstumsimpulse eingebracht, so erweitern, vernetzen und

verfestigen sich die Konzepte zu bereichsspezifischen Domänen. Fehlen Anregungen und Kommunikation, kapseln sich die Konstrukte früh ein. Schema 3 bildet den Aufbau modellhaft ab.

Die emotionale Dimension bildet sich meistens früher aus und stellt bleibend den Hauptfilter der Rezeption und Verarbeitung religiöser Inhalte dar. Je nach selbst erlebter bzw. am Modell gespürter emotionaler Reaktion auf die Begegnung mit religiösen Phänomenen bilden sich unterschiedliche Haltungen gegenüber religiösen Phänomenen heraus. Emotional nicht »geimpfte« konfessionslose Kinder tasten sich teils auch über das Gottesverständnis an ein Gotteskonzept heran.

Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die wesentlich den Deutungsrahmen und damit auch den Erwartungshorizont des Kindes gegenüber Gott bestimmen. Da religiöse Inhalte in Familien heute ohne Anlass kaum angesprochen werden (»Schweigespiralen«: Pickel 2018, 29ff), bilden Kinderfragen, jahreszeitliche Feste oder auch Todesfälle wesentliche Auslöser für religiös konnotierte Äußerungen von Erwachsenen, die Kinder erkennbar in ihre Konstrukte einbauen.

Für das Kleinkind sind aufgrund seiner Abhängigkeit von Bezugspersonen zunächst die Inhalte und Haltungen der »religiösen Heimat« seiner Herkunftsfamilie verbindlich. Eltern, Großeltern usw. sind seine »Modelle«, an denen es sich emotional wie kognitiv orientiert: Nachahmungslernen. Mit dem Wachsen von kognitiver Reife und Interaktionsräumen – vgl. Schema 4 – wächst auch die Zahl der Einflussfaktoren – ebenso ihr Gewicht – auf beide Dimensionen des Konstrukts. Prägt zunächst (1) fast nur



Schema 4

die Herkunftsfamilie mit ihrer gelebten Religiosität, so können ergänzend oder auch anstelle einer religiös distanzierten bzw. indifferenten Familie schon früh Personen (2) der sekundären Sozialisation (Kindergarten, Kindergottesdienst, später Schule, Chor, Jugendgruppen) als Impulsgeber bedeutsam werden (vgl. parallel de Roos 2008). Als Ko-Konstrukteure sind Kinder im Fragen, Suchen und Tun auch selbst Motoren ihrer Entwicklung. D.h. sie orientieren sich nicht nur an Modellen, sondern überprüfen (3) eigenaktiv die ihnen vermittelten Aussagen schon ab 4 J. an der Realität und stellen entsprechende Fragen, z.B. Lea, vierjährig »Warum heißt Gott lieb, wenn er Splitter gemacht hat, die weh tun?« Angesichts eines Todesfalls im Umfeld wird gefragt: »Wo war Gott, als Friedemanns Papa erkrankte? – Kinder mit ausgeprägt positiver Gottesbeziehung versuchen häufig beim Eintritt leidvoller Ereignisse Gott zu entschuldigen parallel zu ihrem Erleben wohlmeinender Erwachsenen, die auch zuweilen überfordert sind: Sie deuten das Ausbleiben des rettenden Eingreifens Gottes damit, dass er anderswo beschäftigt gewesen sei oder dass z.B. das Meerschweinchen leider schon zu krank gewesen sei als dass

man es heilen konnte. Ihr Verzicht auf die Allmachtvorstellung ermöglicht den Kindern, an ihrer vertrauensvollen Gottesbeziehung festzuhalten.

Kinder unterziehen ihnen vermittelte Zuschreibungen Gottes (z.B. Allmacht, Allgüte usw.) 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 – je nach den Ergebnissen ihrer Beanspruchung – Verstärkungen ihrer Vertrauensbeziehung oder auch herbe Enttäuschungen. Petra (9 J.) betet, wenn sie Panik hat wegen verlorener Gegenstände. Beten schenkt ihr Gelassenheit beim Suchen, weshalb sie Verlorenes meist wiederfindet. Dies stärkt ihre Gottesbeziehung. Emma (5 J.) dagegen erbittet die Heilung ihrer krebserkrankten Oma. Deren zunehmendes Leiden führt zum Einbruch von Emmas Konzept: Gott scheint menschenfern, Emma meidet religiös konnotierte Gespräche bis zum Begräbnis der Oma. Danach erfolgt ein Umbau des Konzepts: Gott wird nun als nur begrenzt mächtig konzipiert: Ihm wird parallel zu den Menschen ein Wunschstein zugeordnet. Und Emma sieht Gott – parallel zu sich – als ebenfalls leidend an: So wie sie selbst, auf ein Foto der Verstorbenen blickend, um die Oma trauert, so trauert Gott um Jesus: Sie lässt ihn in ihrem Artefakt auf ein Bild von Jesus im Klappaltar schauen. – Spätestens mit dem Schulalter (5) werden auch Peers zu wesentlich Impulsgebern in beiden Dimensionen.

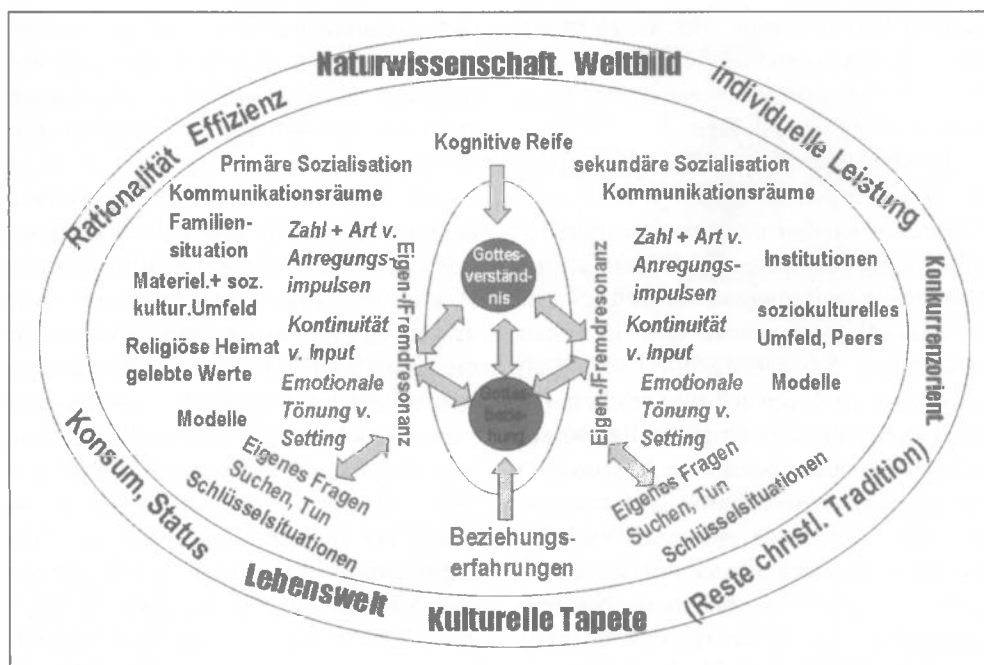
Dass wachsende Erfahrung und Reife Umbauprozesse auslösen, ist ein »normaler« Vorgang: Die sich oft in Kinderfra-

gen andeutenden Bruchstellen sensibel wahrzunehmen und unterstützend inhaltliche Anregungsimpulse anzubieten gehört zu den wichtigsten Aufgaben von Begleitpersonen.

Die Ergebnisse beider Teilprojekte deuten darauf hin, dass sich Gotteskonzepte bei Kindern bzw. im Lebenslauf in Wechselwirkung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung unter Einflussnahme vielfältiger Faktoren entwickeln und immer wieder umgebaut werden, falls sie sich nicht einkapseln und erstarren. Je nach gespürter Religiosität der Modelle, dem Kommunikationsraum für Religiöses und Art und Zahl von Anregungsimpulsen können die Konzepte von Altersgleichen sehr unterschiedlich sein. Natalie z.B. (evangelikale Großeltern, kirchendistanzierte Eltern) entwickelt früh ein Konzept, das auf Gott als Weltversorger und -polizist fixiert ist und über Jahre starr bleibt. Achtjährig bezeichnet sie Gott als »Faultier«, weil er gar nichts tue, vielleicht habe er früher einmal etwas getan. Der Pfarrerstochter Senta ist jederzeit Kommunikation zu religiösen Fragen möglich. Entsprechend ist sie früh religiös sprachfähig.

Nach den Befunden der Rostocker Langzeitstudie spielt die kognitive Reife 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 bzw. Theorien nähren sich dabei weitgehend von aufgenommenen Impulsen.

Schema 5 zeigt die zentralen Faktoren. Der Binnenraum mit seinen Aktionsfeldern ist blau markiert. Daneben finden sich die für eine religiöse Thematik besonders wichtigen Faktoren Kom-



Schema 5

munikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, Kontinuität des Inputs und Emotionale Tönung, je einmal bezüglich der primären und der sekundären Sozialisation (gelb unterlegt). Im Schema haben so auch konträre religiöse Impulse in primärer und sekundärer Sozialisation Raum. Rechts bzw. links von diesem Binnenraum sind die für das Denken und Empfinden materiell, kulturell und sozial wesentlichen Faktoren angeordnet. Die all diese Faktoren umgebende Ellipse enthält vereinfachend Stichworten zum mitprägenden Rahmen religiöser Bildung.

Unter dem Begriff »Kulturelle Tapete« werden die aus der christlichen Tradition als Lebensform erwachsenen Sprachspiele, alltags- und jahreszeitlichen Bräuche, Kulturgüter usw. gefasst, die Kinder auch nach dem Traditionsbruch umgeben. Die einst berührenden

Symbole mutieren im säkularen Kontext zu Klischees. Die Sprachspiele werden – herausgelöst aus ihrer Lebensform – fremd, unverständlich, wirken nicht mehr sinnstiftend. Aber sie begegnen von klein auf in Antwortversuchen auf Kinderfragen, in Riten, Bräuchen, Literatur, Kunst, Musik, Werbung, Medien usw. und prägen so mit.

Von den vielfältigen Ergebnissen der Langzeitbeobachtung im Elementarbereich thematisiert dieser Beitrag exemplarisch die Frage nach Intuition als möglicher Quelle frühkindlicher Gotteskonzepte. Zuvor werden bündelnd Schnittmengen zu anderen Studien zur religiösen Entwicklung benannt<sup>5</sup>.

5 Vgl. ausführlich KET 6, 27–44 bzw. 391–415. Zu den Merkmalen frühkindlicher Konzepte vgl. dort 341–390.

#### 4. Schnittmengen zu ausgewählten Studien

Bezüglich der Rolle vorausliegender Beziehungserfahrungen für die Ausformung eines Konzeptes, das sich potentiell zu einer auch als Ressource wirkenden Gottesbeziehung entwickeln kann, ist u.a. auf Rizzuto (1979), Winnicott, Naurath (2007) und Dannenfeldt (2009) zu verweisen.

Schnittmengen zeigen sich deutlich auch u. a. zu Petrovich (1999) und Barret (2006): Kinder können früh (vierjährig) zwischen einer künstlichen und natürlichen Herkunft von Phänomenen bzw. Dingen ihrer Umwelt unterscheiden: Ihr Konzept der zwei »Akteure« ermöglicht damit auch früh den Zugang zu einem abstrakten Gotteskonzept (Gott als »Geheimnis von Welt und Leben«).

Übereinstimmend mit Klein (2000) lässt sich der Aspekt Schöpfung als Zugang zur Gottesfrage feststellen. Sozialisationsbedingt wird dieser Zugang allerdings häufig durch die Zuschreibung von Gott als »Weltpolizist und -versorger« überlagert. – Übereinstimmend mit Klein lässt sich auch festhalten, dass die Integration von religiösem Wissen zunehmend Konzepte verändert.

Die Rostocker Befunde bestätigen durchgängig die These Kammeyers (2002), dass sich Gotteskonzepte an der Wahrnehmung der Lebenswelt orientieren.

Schnittmengen zu de Roos (2008) finden sich nicht nur darin, dass strafende Gotteskonzepte selten sind, sondern vor allem darin (vgl. auch Schwab 2000), dass die lebensrelevante Religiosität von »Modellen« eine zentrale Rolle

in religiöser Bildung spielt, wobei (de Roos 2008) Modelle der sekundären Sozialisation die Funktion »ansteckender Resonanz« übernehmen können, wenn in der Herkunftsfamilie keine Religiosität gelebt wird. Die Langzeitbeobachtung zeigte, dass mit Ausdünnen bzw. Abbrechen von Kontakten zu Modellen der sekundären Sozialisation bei Kindern im Elementar- bzw. Primarbereich meistens eine Regression auf frühere Konzepte einhergeht.

Auch die Beobachtung von Eckerle (2008) zur Vielfalt von Gotteskonzepten bzw. zur notwenigen mindestens marginalen religiösen Sozialisation dafür, dass sich ein Kind visuell oder verbal zu Gott äußern kann, bestätigten sich durchgehend, ebenso Zimmermanns (2010) These, dass religiöses Wissen Voraussetzung für komplexe Bearbeitung ist.

Schnittmengen zu Klimt (2017), die mittels des Rostocker Methodeninstrumentariums Gotteskonzepte von baptistischen Erwachsenen untersuchte, zeigen sich u.a. darin, dass bei Kindern wie bei Erwachsenen Gott in vielen Gottesbeziehungen als Nothelfer fungiert und dass überwiegend Wut als die problematischste Gemütslage bezüglich Gott erlebt wird.

Auch zu Kammeyers Studie zum Beten (2009) finden sich Schnittmengen sowohl in der Betonung von Gottes Daseinsvorsorge als auch im Aufzeigen der Grenzen von Gottes Macht. Ebenso wie bei Kammeyer zeigt sich »Luft« für viele Kinder als hilfreiche Chiffre für Gottes Nähe, und das Händefalten wird als Kontaktaufnahme verstanden. Auch sehen – wie bei Kammeyer – manche Kinder im Beten einen Akt, in dem man Gott etwas Gutes tut.

## 5. Intuition – eine von »Inputs« gespeiste Quelle früher Gotteskonzepte?

Nachfolgend soll – exemplarisch an Senta, ergänzt durch andere Kinder – auffälligen Beobachtungen nachgegangen werden, die auf Intuition als Quelle früher Konzepte hindeuten.

### *A Nachhinkende Verbalisierungsfähigkeit*

Die Verbalisierungsfähigkeit der Kinder hinkt gegenüber ihrer Fähigkeit zur Visualisierung religiöser Konstrukte stark nach, oft über Jahre. Manche Kinder können zunächst zu Auswahl und Arrangement gar nichts sagen, bei anderen beschränkt sich die Sprachlosigkeit auf bestimmte Aspekte des Konstrukts, die aber visualisiert wiederholt auftauchen. Senta z.B., die in einer theologisch traditionell ausgerichteten Pfarrersfamilie aufwächst, visualisiert wiederholt (4.0, 4.7, 5.9) die dunkle Seite Gottes, ehe sie diese (5.10, 6.1) explizit anspricht. Woher stammt dies »Wissen«?

### *B Kontinuität in der Auswahl von zu Gott »passenden« Teilen*

Die von Kindern als zu Gott »passend« ausgewählten Teile können als Aspekte der Gott zugeschriebenen Merkmale oder Eigenschaften gedeutet werden. Sie repräsentieren einen Teil des kindlichen Konstrukts, unabhängig davon, ob das Kind dies benennen kann oder nicht. Auffallend ist die hohe Kontinuität in der Auswahl, obwohl den Kindern keine Erinnerungshilfen – z.B. in Form von Fotos

– gegeben wurden<sup>6</sup> und das Materialangebot sehr breit war. Senta trifft erstmalig mit 4.0 eine Auswahl. Beim nächsten Mal (4.5) sind fünf der neun gewählten Teile identisch mit ihrer ersten Wahl. Bei manchen Kindern tauchen einige Teile fast über den ganzen Beobachtungszeitraum auf. Ist implizit eine Art von Vorbegriff früh angelegt? Die Entwicklung von Fred könnte darauf hindeuten. Fred wächst in einer bildungsbürgerlich kirchlichen Familie auf (Vater bzw. früher Großmutter im Kirchenvorstand). Gottesdienste und Bibelbilderbücher sind ihm vertraut. Dreimal vor Schuleintritt (5.8; 6.0; 6.5) trifft er eine Auswahl von zu Gott »passenden« Teilen, bei denen sich auch Kontinuität zeigt. In Klasse 2 (7.8) wird er eingeladen, aus dem ihm früher vorgelegten Materialangebot noch einmal auszuwählen. Er wählt alle früher schon einmal genommenen Teile aus, ohne je ein Foto seiner früheren Gestaltungen gesehen zu haben. Während er im Vorschulalter einige Teile mit Gottes oder Jesu Eigenbedarf begründete oder biblischen Personen zuschrieb (z.B. Eukalyptussalbe: Schnupfen von Jesus), ordnet er nun alle Teile bestimmten – ihm selbst wichtigen – Aspekten von Gott zu, z.B. der Schlüssel stehe dafür, dass Gott mit seiner Kraft alles aufschließen könne, Schmuck und Zierstein dafür, dass Gott auch »etwas Schönes sein kann, so edel«, der Thron, »weil Gott vielleicht auf einem Thron sitzt«, die Kugel, »weil das die Erde ist. Und Gott hat alle Dinge auf der Erde geschaffen.« Seine gewachsene kognitive Reife ermöglicht Fred offenbar nun, Teile, denen er vorher andere Be-

6 Vgl. in KET 6 u. a. Natalie, Fred, Ina, Mira, Mona, Josa, Pele, Benno, Emma, Tom, Dora.

deutungen zugeschrieben hatte, seinem Konzept zuzuordnen.

*C Diskrepanz zwischen dem Spektrum gewählter Aspekte und deren Begründung*

Verblüffend groß ist in frühen Konstrukten die Diskrepanz zwischen dem Spektrum der gewählten Aspekte und ihrer Begründung. Senta (4.0) wählt beim ersten Mal zehn Teile, die vier Aspekten zugeordnet werden können (Schöpfung, Weihnachten, Jesu Tod, Gottes Wirken), formuliert aber nur eine Begründung: »Gott passt darauf auf« (»hütet«).

Fünf Monate später (4.5) wählt sie neun Teile (geschichtet platziert, daher nicht alle sichtbar) zu fünf Aspekten und liefert dazu auch fünf Begründungen: Das Herz stehe dafür, dass Gott Liebe wolle; die Hand sei zum Beten da; Taschenlampe, Wiese, Blume und Muschel seien Gaben Gottes = Daseinsvorsorge; der Stern sei von Gott geschaffen; Engel und Kreuz gehörten zu Jesu Tod. Das Verhältnis zwischen gewählten Aspekten und Begründungen wirkt ausgeglichen.



Abbildung 11

Was ist ursächlich für die beobachtbare Ausdifferenzierung? Senta ist immerhin fünf Monate älter und hat an kognitiver Reife zugenommen. Das wirft die Frage auf:

*Verläuft die Ausdifferenzierung linear mit der wachsenden kognitiven Reife?* Offenbar nicht unbedingt. Denn zwei Monate später (4.7) wählt Senta dann 21 Teile zu sieben Aspekten und beschränkt sich auf vier Begründungen, wobei die meisten Teile – wie schon bei (4.5) – der Daseinsvorsorge zugeordnet werden (Schöpfung/Daseinsvorsorge, Tod, Weihnachten, Kreuzestod). Und vierzehn Tage später (4.75) wählt Senta 18 Teile zu sieben Aspekten und beschränkt sich wieder auf vier Begründungen (Jesu Tod und Himmelfahrt, Tote/Himmel; Schöpfung, Daseinsvorsorge).

*Die Begründung der Auswahl von zu Gott »passenden« Teilen folgt eigenen Mustern.*

Manche Kinder wählen konstant als zu Gott »passend« einen bestimmten Gegenstand aus, weisen ihm aber wechselnde Bedeutungen zu, so z.B. Josa: Er platziert wiederholt eine Glocke. Zuerst (4.7) sieht er sie als Hausklingel Gottes an, dann (4.8) gehört sie für ihn zum Schatz

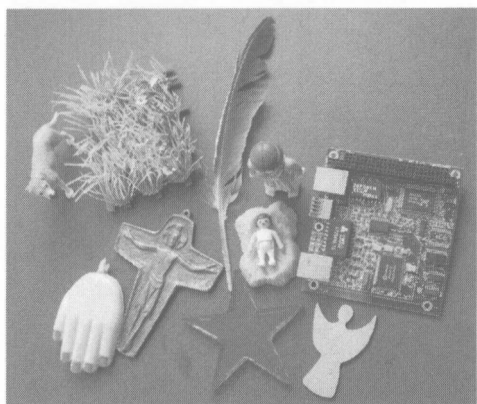


Abbildung 10

der drei Könige. Mit (4.10) ist sie eine Kuhglocke bei den Hirten, die mit ihren Tieren und Maria bei Gott wohnen. D.h. die Zuschreibung der Bedeutung des Gegenstandes wird jeweils dem angepasst, was aktuell in seinem Konstrukt wichtig ist. Nach Schuleintritt schreibt er der Glocke die Funktion zu, Leute zum Gottesdienst zu rufen. – Ein anderes Muster der Bedeutungszuschreibung liegt darin, dass über aktuell bedeutsame Aspekte in schematisch wirkenden Reihen Verknüpfungen vorgenommen werden. Natalies Konzept ist wesentlich durch Gespräche bei Friedhofsgängen mit der Oma geprägt: In ihrer Auswahl von zu Gott »passenden« Teilen findet sich stets eine Friedhofskerze (5.4; 5.7; 5.9; 5.11; 8.0). Bei der Auswahl von Fotos, die »mit Gott zu tun haben könnten«, wählt sie ein Spektrum von zwölf Bildern aus, bei dem nur eins – Kind trauert um toten Hund – mit Tod zu tun hat, verknüpft aber, nachdem sie dies Bild als zweites Bild damit begründet hat, dass Tote – auch Hunde – in den Himmel kämen, nachfolgend alle weiteren Fotos nach diesem Muster: Alle, die da drauf seien, stürben irgendwann und kämen dann in den Himmel. Ist Natalie nur zu »bequem«, andere Verknüpfungen zu finden? – Mona hat früh (3.11) mit Gestaltungen begonnen und (4.4; 4.6; 4.10; 5.7) auch differenziertere Begründungen abgegeben. Der Kontakt zur Autorin über Bibelrunden und Andachten ist ausgedünnt. Monas Familie (Mutter kath., Vater konfessionslos) ist religiös distanziert. Mona wächst mit zwei älteren Schwestern heran. Kurz nach Schuleintritt (5.9) begründet Mona von 15 gewählten Teilen zehn mit ihrer Schönheit und verwendet viel Zeit darauf, die gewählten Teile besonders ästhetisch zu platzieren.

Verdankt sich das Schema der Verlegenheit, Begründungen zu finden für ihr entfallene Inhalte, ist also Zeichen von Regression? Drückt es die aktuell große Bedeutung von Schönheit aus? Ist es ein Mixtum von beidem? – Auch Senta (6.1) und Emma (6.0) reduzieren und schematisieren nach Ausdünnung des Kontakts das Spektrum ihrer Begründungen der Auswahl.

#### *D Räumliche Arrangements: Formen gedanklicher Systematisierung*

Nicht nur Auswahl und Begründung von Teilen, die zu Gott »passen«, lassen etwas von kindlichen Konstrukten erkennen. Die von ihnen gestalteten Arrangements deuten darauf hin, dass möglicherweise viel komplexere Gedankengänge in den Artefakten enthalten sind, als man Kindern zutrauen mag. Dies lässt sich exem-



Abbildung 12

plarisches an Senta zeigen. Die Platzierung der Teile (4.5) im Stockwerkmodell zeigt eine Struktur, die zur Deutung herausfordert. Die Hand liegt auf dem Herzen, das dafürsteht, dass Gott die Liebe will. Kreuz und Engel lehnen am Stein, die Taschenlampe steht dahinter. Inszeniert Senta hier tätige Liebe bzw. Tod und Auferstehung Jesu?

Auffälliger noch sind die Arrangements, die sie zwei Monate später gestaltet, insbesondere, wenn man die Fragen miteinbezieht, die sie Minuten zuvor Gott bei der »Gläschen-Übung« (»Gott kommt zu Besuch«) stellt: Obwohl ihr die Aufgabenstellung samt den Farben der Gemütslagen wiederholend erklärt wurde, inszeniert Senta etwas Anderes. So, als ob Unerklärtes in ihr gestaut sei, lässt sie – die eigentliche Aufgabe überspringend – alle Figuren Gott Fragen<sup>7</sup> stellen, u.a. warum Jesus gestorben sei, warum überhaupt Menschen sterben? Warum Gott im Himmel sei und wo Gott am Anfang hergekommen sei, wenn es doch noch gar nichts gab? Warum manche Flüchtlinge ertrinken müssen und andere nicht? – Nach dieser Fragebatterie kommt das Materialangebot.

Beim Auspacken des Materials kommentiert sie: »Der Weihnachtsmann sieht aus wie Gott«, wählt ihn aber nicht. Das Kruzifix küsst sie und sagt: »O, Jesus!« Sie wählt zügig 21 Teile aus, die sieben Aspekten zugeordnet werden könnten, vor allem zu Schöpfung bzw. Daseinsvorsorge. Die Begründungen beginnen beim Sessel. Der passe, »weil Gott den Sessel gebaut hat ganz am Anfang der Welt. Der Vater sitzt da drauf.« Nach Jesu Geburt sei Gott krank geworden, merkt sie an, Näheres dazu sagt sie nicht. Die Wiese



Abbildung 13

passe, »weil Gott die Wiese hat wachsen lassen. Jesus hat ihm dabei geholfen.« Der Klappaltar passe, »weil Gott Jesus in den Himmel geholt hat.« Zum Krippenkind meint sie: »Das Jesusbaby wurde größer und wurde dann gestorben. Und dann ist er in den Himmel gefahren. Der ist auf eine Wolke gekommen und dann in den Himmel.« Das habe ihr die Mama erzählt. –

Sentas Kommentare enthalten deutlich Spuren häuslicher Gespräche: Der vom Anfang der Welt her im Himmel thronende Vater kam in Kita-Bezügen nie vor: Hier war Gott als »Geheimnis der Welt« eingeführt. Auch Jesus als Mitschöpfer der Wiese deutet auf familiäre Impulse hin: Wurde Joh1,1 thematisiert? Bei der Begründung vom Sessel

<sup>7</sup> Originalton vgl. KET 6, S. 196f.

wie von Teilen, die der Daseinsvorsorge dienen (z.B. Buch, Stoff, Schlafsack, Wecker, Computer, Gitarre), fällt auf, dass Senta so formuliert, als habe Gott sie konkret handwerklich hergestellt, z.B. Die Gitarre passe, »weil – Gott hat einfach so Holzgitarren gemacht wie die von Papa. Und Gott hat sie runter gebracht in ein Geschäft und ist dann einfach wieder raufgegangen.« – Auswahl und Kommentare zeigen ein anthropomorphes Bild, einen Gott, der sich umfänglich um das Wohl der Menschen kümmert. Man mag kaum glauben, dass dieselbe Vierjährige wenige Minuten zuvor auffallend kritischen Fragen gestellt hat. Wie passt das zusammen? Könnte es sein, dass Senta in Auswahl und Kommentaren zu den Gegenständen die ihr häuslich vermittelten Inhalte (in selektiver und kreativer Rezeption) zwar I gegenüber als Positionen ihrer wichtigsten Bezugspersonen vertritt, sie aber zugleich – in der »Gläschen-Imagination« radikal hinterfragt? Z.B. Wo bleibt die tolle Daseinsvorsorge, wenn viele Menschen ertrinken müssen? Oder: Wie kann das gehen mit dem Thron am Anfang, wenn doch gar nichts da war? Usw.



Abbildung 14

Wie sind ihre beiden Arrangements zu verstehen? Sentas Hantieren dürfte ablaufende Denkprozesse spiegeln, einen visualisierten theologischen Diskurs. In beiden Fotos liegt das Kreuz Jesu direkt neben dem Thron, auf dem sie den Gottvater der Welterschöpfung imaginiert. Senta scheint hier auszudrücken, dass Jesus – ohne geboren zu sein – bereits beim Beginn der Welt mit dabei war. Im ersten Arrangement reicht ein goldenes Band von Jesus bzw. Gott bis zur Hand von Senta. Soll das ausdrücken, dass Senta mit diesem Schöpfungswerk verbunden ist? Die goldene Seite des schwarzgoldenen Tuches ist ausgebreitet und bildet das Hauptzentrum, dem die meisten Teile zugeordnet sind. Das kleinere Zentrum nahe von Thron und Kruzifix enthält unter dem Netz eine menschliche Figur, Stern und Computerteil, links und rechts daneben Glocke und Vogel. – Das zweite Foto zeigt eine systematisiert wirkende Anordnung: Die Blumen liegen mit dem Krippenkind auf der Wiese, Glocke und Buch liegen übereinander (Assoziation Kirche?). Das schwarzgoldene Tuch zeigt jetzt gleich große goldene und schwarze Anteile: Das goldene Band befindet sich eingewickelt auf dem goldenen Anteil: Drückt Senta hier die Ambivalenz Gottes aus? – Wie ist das Arrangement des goldenen Netzes zu deuten, das beim Kruzifix beginnt und – die menschliche Figur damit überdeckend – auf dem goldenen Anteil endet? Könnte es ausdrücken, dass durch Liebe im Sinne Jesu Leid partiell aufgehoben werden kann? Ist es denkbar, dass eine Vierjährige intuitiv derart hochkomplexe theologische Gedanken entfaltet? – Hier scheinen noch viele Fragen offen ...

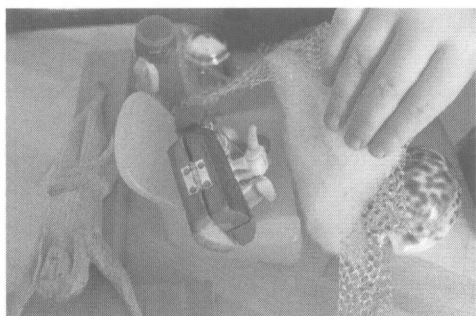


Abbildung 15

### *E Aufgreifen komplexer theologischer Themen ...*

Überraschend ist die Komplexität der theologischen Themen, die manche Kinder bereits im Vorschulalter bewegen. Senta entwickelt (4.8) eine Szenerie im Himmel. Maria sitzt schwanger und krank auf dem Thron. Gott ist ihr helfend im Kuschelvlies wie im goldenen



Abbildung 16

Netz nahe. Maria hat den Klappaltar als Fernseher vor sich: Das Bild darin zeigt den erwachsenen Jesus. Bezieht sich das im Fernseher ablaufende Programm auf Jesu Zukunft? Senta erwähnt dies nicht. Aber sie rückt das Kruzifix direkt an die Rückwand des Throns und lässt Maria

darüber nachdenken, was aus ihrem ungeborenen Kind einmal wird und ob es später ans Kreuz muss. Was hat die Vierjährige gehört, was sind eigenständig entwickelte Überlegungen? Die Frage, warum Jesus am Kreuz sterben muss, stellte Senta Gott einen Monat zuvor (4.7) und merkte an, Gott sei nach Jesu Geburt krank geworden, ohne zu erläutern, was damit gemeint sei. Nun (4.8) ist die schwangere Maria krank und braucht Zuwendung von Gott angesichts der Vorstellung, ihr noch ungeborenes Kind müsse später ans Kreuz. Drückt sie mit diesen beiden Voten aus, dass Gott wie Maria am vorbestimmten Kreuzestod Jesu leiden?

Sechsjährig (6.1) inszeniert Senta ein kosmisches Drama. Darin spiegeln sich Versatzstücke, die sie aus ihrem häuslichen Umfeld aufgenommen hat. Offenbar kennt sie das Wort »Teufelsbraten«, weiß, dass Menschen vor Schreck in Ohnmacht fallen können und ist vertraut mit dem Gedanken, dass es Zusammenhänge gibt zwischen schlechter Kindheit und Entwicklung zum Bösen. Die rote Gestalt unten ist für Senta ein



Abbildung 17

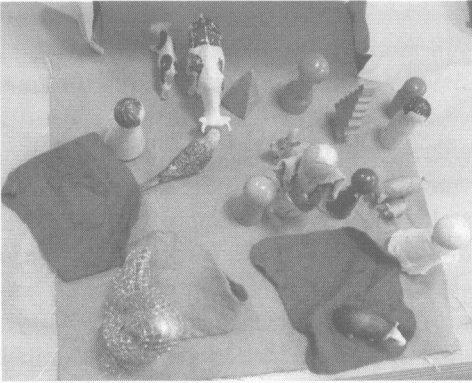


Abbildung 18

zum Teufel mutierter Mensch, der eine schlechte Kindheit hatte. Jetzt will er alles, was lebt – Pflanzen, Tiere und Menschen – in seiner Pfanne braten und essen. Diese Hölle, wo alles Leben sukzessive vernichtet wird, platziert sie zunächst unten, verlagert sie dann nach oben als eine Art Negativ-Himmel. Dem Bösen, dem personifizierten Konsumismus, scheint niemand wehren zu können. Die Menschen versuchen es nicht einmal. Nur Gott kann das. Aber selbst dessen Macht scheint gegenüber diesem fressenden Bösen begrenzt, denn die Wende ist

davon abhängig, ob der Böse auf Gottes NEIN zu dieser Zerstörung hört, – was sich Senta von einem anhaltenden Einsatz Gottes erhofft (das laute NEIN vom unsichtbaren Gott könnte den Teufel vor Schreck in Ohnmacht fallen lassen). – Falls das Böse besiegt wird, genesen Flora und Fauna. Mit Jesus und Gott feiern alle das Neuwerden der Schöpfung.

Anhand der Frage nach Intuition als Quelle kindlicher Konzepte wurden exemplarisch einige Ergebnisse der Langzeitstudie zum Elementarbereich zum Weiterdenken und -fragen vorgestellt. Senta hat Zugang zu religiöser Bildung. Ihre Inszenierungen theologischer Themen in Untersuchungssituationen erfolgten also nicht voraussetzungslos. Aber auch bei weniger religiös gebildeten Kindern finden sich intuitiv entwickelte Entfaltungen religiöser Konstrukte, wenn auch vielleicht weniger reich an Facetten. Aber auch weniger komplexe Entfaltungen verweisen auf Kinder als eigenständige Ko-Konstrukteure religiöser Vorstellungswelten: Eingeladen wird zum Diskurs – und viele weitere Teilergebnisse könnten kommuniziert werden.