

Mit Freunden über Gott reden...

Religiöse Kommunikation vor dem Übergang von der Kindheit zum Jugendalter

STEFAN ALTMAYER & DIETER HERMANN

1. Einleitung

Theoretische wie empirische Diskurse innerhalb der Religionspädagogik gehen weithin übereinstimmend davon aus, dass Kommunikationsfähigkeit in Sachen Religion und Glaube als eine Schlüsselherausforderung religiöser Bildungsprozesse an den unterschiedlichsten Lernorten zu bezeichnen ist. So haben in letzter Zeit insbesondere kinder- und jugendtheologische Ansätze die Bedeutung kommunikativ-sprachlicher Förderung im Sinne einer Förderung der „Kommunikations- und Partizipationskompetenz“¹ hervorgehoben. Dieses Anliegen scheint gerade am Übergang von der Kindheits- zur Jugendphase von besonderer Relevanz zu sein, gewinnt doch in diesem Lebensabschnitt die zunehmende Orientierung an Gleichaltrigen auch für religiöse Sozialisationsverläufe an Bedeutung. Die religionspädagogisch brisante Frage lautet, ob die im Kindesalter angebahnte, in Religionsunterricht und Katechese geförderte religiöse Kommunikationsfähigkeit sich auch in jugendlichen, stärker *Peergroup*-orientierten Kommunikationen bewährt bzw. sich weiterentwickeln kann, oder ob es zu den häufig konstatierten Bruchphänomenen kommt.²

Aus dieser Problemstellung ergibt sich die Motivation der vorliegenden Studie, in der die religiöse Kommunikation von Kindern im späten Kindesalter, also vor dem Übergang von der Kindheits- zur Jugendphase in den Blick genommen wird. Im Mittelpunkt steht dabei ein doppeltes, nämlich beschreibendes und verstehendes Anliegen. Mittels qualitativer und quantitativer Verfahren wird – am Beispiel der Gottesfrage – versucht, anhand des Sprachgebrauchs der Kin-

¹ Schweitzer, Friedrich (2013), Welche Theologie brauchen Kinder?, in: Jahrbuch für Kindertheologie 12, 12-26, 22; vgl. Schlag, Thomas / Schweitzer, Friedrich (2011), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn, 141f.; Zimmermann, Mirjam (2011), „Theologische Kompetenz“ als Präzisierung „religiöser Kompetenz“ – Wie die „Kindertheologie“ die Kompetenzdebatte bereichert, in: Kraft, Friedhelm / Freudenberger-Lötz, Petra / Schwarz, Elisabeth E. (Hg.), „...Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart, 84-93, 87; Kraft, Friedhelm (2014), Art. Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb, in: Büttner, Gerhard u. a. (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart, 26-31, 28f.

² Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2011), Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: dies. / Riegel, Ulrich (Hg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart, 11-20, 17f.

der³ unterschiedliche Typen religiöser Kommunikation zu identifizieren und diese nach außersprachlichen Faktoren (Geschlecht, Konfession, Wertorientierung) zu differenzieren. Auf dieser Grundlage können Fragen nach einem angemessenen religionspädagogischen Umgang mit diesen Kommunikationstypen in schulischen wie gemeindlichen religiösen Bildungsprozessen gestellt werden.

2. Religiosität zwischen Kindheit und Jugendalter

Der Übergang zwischen Kindheit und Jugendalter gehört zu den kritischen biografischen Zeitpunkten religiöser Entwicklung und Sozialisation.⁴ Als Schlüssel dieses Übergangs wurden im Gefolge Jean Piagets Modell der kognitiven Entwicklung lange Zeit die Veränderungen in den Gottesvorstellungen der Heranwachsenden angesehen, die als lineare Stufenabfolge gedacht wurden: von anthropomorphen Gottesvorstellungen in der Kindheit über möglicherweise stattfindende oder eben ausfallende Transformationen im Jugendalter (Stichwort: jugendlicher Deismus) hin zur symbolischen Gottesrepräsentation bei Erwachsenen. Dieses „traditionelle Paradigma“⁵ kann durch wachsende Kritik und eine Vielzahl von empirischen Studien seit den 1990er Jahren inzwischen als überwunden gelten.⁶ Denn offensichtlich sind „weder die Gottesvorstellungen der Kinder so kindlich (anthropomorph) noch die der Erwachsenen so reif (symbolisch), wie dies das alte Modell nahelegt,“ stattdessen scheinen sie vielmehr „vielschichtig auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt.“⁷ Das Gleiche muss für das Jugendalter gedacht werden, das in seiner spezifischen Eigenart und nicht nur als Übergangs- und Krisenzeit verstanden werden muss.⁸ Entscheidender Motor dieses Umdenkens ist die Einsicht, die religiösen Selbstdeutungen der

³ Zum religionspädagogischen Forschungsprogramm der empirischen Erforschung des religiösen Sprachgebrauchs vgl. Altmeyer, Stefan (2011), *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart.

⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich (²2010), *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 232; Boschki, Reinhold (²2012), *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt, 59-72.

⁵ Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013), *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen, 156.

⁶ Vgl. die aktuellen internationalen Forschungsüberblicke bei: Boyatzis, Chris J. (2013), *The nature and functions of religion and spirituality in children*, in: Pargament, Kenneth I. (Hg.), *APA Handbook of psychology, religion and spirituality*, Vol. 1, Washington, 497-512; King, Pamela E. / Ramos, Jenel S. / Clardy, Casey E. (2013), *Searching for the sacred: Religion, spirituality, and adolescent development*, in: Pargament (Hg.), a.a.O., 513-528; Richert, Rebekah A. / Granqvist, Pehr (²2013), *Religious and spiritual development in childhood*, in: Paloutzian, Raymond F. / Park, Crystal L. (Hg.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*, New York, 165-182; einen sehr hilfreichen Zugang in die kaum mehr überschaubare Forschungsszene bieten Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 155-171.

⁷ Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 162. Gegen die Vorstellung eines einlinigen Verhältnisses zwischen den Generationen tritt sehr deutlich „a more dynamic conceptualization of bidirectional and multidirectional influence“ (Boyatzis 2013 [Anm. 6], 502).

⁸ Gerade das Jugendalter darf nicht nur auf das Stichwort Entwicklungskrise reduziert werden, sondern ist geprägt von „mutual interactions between young people and their contexts that may promote thriving and flourishing“ (King/Ramos/Clardy 2013 [Anm. 6], 513).

Menschen (in ihrer lebensweltlich kontextuellen „selfexpression, agency, and maturity“⁹) viel stärker zu berücksichtigen. Auf diese Weise kommen sowohl Kinder, als auch Jugendliche und Erwachsene als aktive Bedeutungsstifter¹⁰ in den Blick, deren Religiosität sehr stark kontext- und situationsbezogen ist und sich daher schon bei ein und demselben Individuum unterschiedlich, ja auch widersprüchlich äußern kann: „thinking about God is very much a social act“¹¹.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage neu, wie die religiösen Sozialisations- und Entwicklungsprozesse zwischen Kindheit und Jugendzeit verlaufen können und religionspädagogisch am besten zu begleiten sind. Der Forschungsstand zeigt jedenfalls eindeutig, dass man sich hierbei nicht ausschließlich auf kognitive Faktoren beschränken darf, sondern Religiosität als multidimensionales relationales Konzept denken muss.¹² Menschen jeden Alters entwickeln ihre Religiosität (dezidiert nicht-religiöse Überzeugungen eingeschlossen) vor allem in Beziehung zu ihrem lebensweltlichen Kontext, zu dem die engeren Bezugspersonen ebenso gehören wie die Gleichaltrigen bis hin zum gesellschaftlich-kulturellen Umfeld. In diesem Beziehungsgefüge nun sind auch die wesentlichen Veränderungen zu verorten, die den Übergang vom Kindes- zum Jugendalter kennzeichnen. Dies sind nicht primär (kognitive) Entwicklungskrisen, sondern der Umbau der prägenden Beziehung zu Familie und Eltern hin zur stärkeren (nicht ausschließlichen) Orientierung an der Gruppe der Gleichaltrigen und anderen außerfamiliären Beziehungen.¹³ Ist Religiosität in der Kindheit noch vor allem „durch familiäre Beziehungserfahrungen und durch die emotionalen, motivationalen und kognitiven Vorgaben der dem Kind bedeutsamen Erwachsenen bestimmt“¹⁴ (wengleich dies in beiden Richtungen und nicht etwa nur als ‚Weitergabe‘ von den Eltern zu den Kindern zu denken ist¹⁵), so ist für die religiöse Entwicklung bei Jugendlichen entscheidend, ob und wie über religiöse Themen in außerfamiliären Beziehungen und v. a. der *Peergroup* gesprochen werden kann. Religiosität ist auch hier verortet inmitten der beziehungsrelevanten Kontexte, die emotional und kognitiv in den eigenen Vorstellungen ver- und bearbeitet werden.

⁹ Boyatzis 2013 [Anm. 6], 498.

¹⁰ Vgl. ebd., 503; Kammayer, Katharina (2012), Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung, in: Theo-Web 11/2, 38-63, 45.

¹¹ Boyatzis, Chris J. (2005), Religious and spiritual development in childhood, in: Paloutzian, Raymond F. / Park Crystal L. (Hg.), Handbook of the psychology of religion and spirituality, New York, 123-143, 128; vgl. ders. (2009), Examining religious and spiritual development during childhood and adolescence, in: de Souza, Marian u. a. (Hg.), International handbook of education for spirituality, care and wellbeing, Dordrecht, 51-67, 61ff.

¹² Vgl. King/Ramos/Clardy 2013 [Anm. 6], 525; Boyatzis 2013 [Anm. 6], 504.

¹³ Vgl. King/Ramos/Clardy 2013 [Anm. 6], 513 u. 517; Boyatzis 2009 [Anm. 11], 59; Boyatzis 2005 [Anm. 11], 127.

¹⁴ Szagun, Anna-Katharina (2011), Das vielfältige Ackerfeld – auch heute aktuell, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband [Anm. 2], 157-175, 158; vgl. Boyatzis 2013 [Anm. 6], 503.

¹⁵ Boyatzis 2013 [Anm. 6], 508: „the antiquated view of the child as a tabula rasa and of the parent-child relationship as a one-sided flow of influence have been replaced with a depiction of the child as actively processing external inputs and as engaging in dynamic bidirectional interaction with parents.“

Die Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse in Schule und Gemeinde besteht nun darin, die mit diesem Umbau der Beziehungen verbundenen Veränderungen der Religiosität unterstützend zu begleiten. Hierbei spielt dann die Frage, wie Religiosität in der Gruppe der Gleichaltrigen kommuniziert wird und werden kann, eine entscheidende Rolle. Dies hängt zentral damit zusammen, dass die „sprachlich-begriffliche Erfassung“¹⁶ religiöser Vorstellungen nur zeitlich verzögert mit dem intuitiv-konkreten Zugang Schritt halten kann und daher wohl viele Jugendliche „Schwierigkeiten [haben], ihre Gottesvorstellung zu konkretisieren und zu verbalisieren.“¹⁷ Damit ergibt sich die Aufgabe, religiöse Kommunikationen mit Gleichaltrigen gerade vor dem Übergang zur Jugendphase zu untersuchen und auf ihre religionspädagogischen Implikationen zu befragen.

3. Daten

Die vorliegenden Analysen greifen auf ein Panel von Befragten zurück, das von der *Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“* seit 2010 aufgebaut und zu einer Untersuchung der Wirksamkeit der Erstkommunionkatechese verwendet wurde.¹⁸ Die Grundgesamtheit für das Panel besteht aus allen acht- bis neunjährigen Kindern in Deutschland (bezogen auf das Jahr 2010). Die Stichprobe der Befragten wurde durch eine zweistufige Zufallsauswahl festgelegt, wobei neben den Kindern auch jeweils ein Elternteil ausgewählt wurde. Durch die Methode der Auswahl kann die Stichprobe als zufällig angesehen werden. Die erste Befragung (Sommer 2010) diente in erster Linie der Erfassung der Bereitschaft, mehrfach an der Befragung teilzunehmen. Daran haben 2.529 Kinder und Eltern teilgenommen, von denen 1.877 zu weiteren Befragungen bereit waren. An der ersten inhaltlich umfassenderen Befragung im Spätsommer 2010 (Welle 2) haben sich 1.383 Kinder und jeweils ein Elternteil beteiligt. An der dritten Welle im Frühsommer 2011 waren es 1.111, an Welle 4 im Sommer 2012 noch 1.022 und an Welle 5 im Herbst 2013 noch 603 Personenpaare, wobei die Analyse aufgrund von Ausfällen in vorangegangenen Wellen auf 591 Fälle beschränkt werden muss. Der Grund für den Rückgang der Teilnahmebereitschaft nach Welle 4 war die ursprüngliche Information, dass insgesamt vier Befragungswellen geplant seien.

Die Daten der Studie decken also insgesamt einen Zeitraum von gut drei Jahren ab, wobei zum letzten Befragungszeitpunkt die Kinder ungefähr zwölf Jahre alt sind. Auf dieser Grundlage lassen sich die religiösen Sozialisationsverläufe der Kinder vom mittleren bis zum späten Kindesalter verfolgen.

¹⁶ Szagun, Anna-Katharina / Fiedler, Michael (2014), Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie 2), Jena, 403.

¹⁷ Büttner/Dieterich 2013 [Anm. 5], 169.

¹⁸ Vgl. *Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“* (2015), Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese, Wiesbaden.

Für die vorliegende Analyse wurde lediglich auf die Kinder zurückgegriffen, die sich an der fünften und letzten Befragung (2013) beteiligt haben, denn nur zu diesem Zeitpunkt wurde eine Frage gestellt, die die religiöse Kommunikation der Kinder mit Gleichaltrigen in den Blick nimmt und deren eigenen Sprachgebrauch erfasst. Dazu wurden sie aufgefordert, in einer Diskussion über Gott gegenüber Freunden Stellung zu nehmen und einen entsprechenden Text zu schreiben.¹⁹ Die Aufgabe lautete:

Stell Dir vor, Du sitzt mit Deinem besten Freund (Mädchen oder Junge) zusammen. Auf einmal berichtet er über eine heftige Diskussion in der Schule. Die einen sagten, es sei total wichtig, an Gott zu glauben, die anderen meinten, sie können sich Gott nicht vorstellen. Dein Freund möchte unbedingt Deine Meinung wissen. Schreibe bitte ausführlich, was Du ihm sagen würdest.

Insgesamt haben 487 Kinder von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und eine persönliche Stellungnahme verfasst. Die restlichen Kinder haben die Frage ausgelassen oder nur ein „?“ notiert. Tabelle 1 gibt einige wesentliche statistische Daten zu dem auf diese Weise entstandenen Textkorpus.

Tabelle 1: Textkorpus (Statistische Daten)

	Mädchen	Jungen	Gesamt
Anzahl Personen	294	293	591
Anzahl Texte	252	232	487
Anzahl Wörter	8.235	4.798	13.179
Durchschnittliche Textlänge in Wörtern (MW) ¹	28,0	16,4	22,3
Durchschnittliche Textlänge in Wörtern (MW) ²	32,6	20,6	26,8

¹ Alle Befragten

² Nur Befragte, die einen Text verfasst haben

4. Inhaltsanalyse der Texte

Die Texte der Kinder wurden in einem ersten Schritt inhaltsanalytisch ausgewertet und Kategorien von Aussagen gebildet, die anschließend zu Typen zusammengefasst wurden.²⁰ Dabei wurde zwischen Aussagetypen und Inhaltstypen religiöser Kommunikation differenziert. *Aussagetypen* unterscheiden die Texte danach, auf welche Art und Weise die Kinder ihre Gottesvorstellung ihrem Freund gegenüber kommunizieren (formaler Aspekt), *Inhaltstypen* charakterisieren die Texte nach den geäußerten Inhalten der Gottesvorstellung. In Tabelle 2 sind die Zuordnungen der Texte zu den Antwortkategorien sowie die Zuordnung zu Aussage- und Inhaltstypen dargestellt.

¹⁹ Damit ist die vorliegende Untersuchung religiöser Kommunikation auf Schriftsprache beschränkt, mit allen damit verbundenen Risiken: „Some experiences (for children and adults) may be amenable to linguistic expression; some will surpass linguistic capabilities. In either case, verbal measures create the risk of studying not children's experience but the language they use to describe it“ (Boyatzis 2005 [Anm. 11], 136).

²⁰ Vgl. Mayring, Philipp (2007), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim.

Tabelle 2: Inhaltsanalyse der Texte der Kinder

Kürzel	Kategorie und zugehörige Aussagen (Beispiele)	Aussa- getyp	Inhalts- typ
K01	<i>Ich glaube nicht an Gott.</i> Es ist nicht wichtig, an Gott zu glauben. / Es gibt Gott nicht.	A1	11
K02	<i>Für mich ist Gott wichtig.</i> Ich glaube an Gott. / Ab und an ist es schon wichtig, über Gott zu reden.	A1	18
K03	<i>Ich kann mir vorstellen, dass es Gott gibt.</i>	A1	13
K04	<i>Beten hilft mir.</i> Wenn ich bete, fühle ich mich geborgen. / Wenn man betet, hat man mehr Mut.	A1	16
K05	<i>Gott ist so, wie du ihm dir vorstellst.</i> Jeder hat seinen eigenen Gott.	A1	13
K06	<i>Gott ist wie etwas, das einen hält.</i> Er ist für mich wie ein Tagebuch. / Manchen hilft es, an Gott zu glauben.	A1	13
K07	<i>Ich kann mir Gott nicht vorstellen, aber glauben schon.</i> Ich bin mir nicht sicher, ob ich nach Fakten oder Glauben gehen soll. / Es ist nicht schlimm, keine Vorstellung von Gott zu haben, denn man soll sich kein Bild machen.	A1	12
K08	<i>Gott und Götter haben keinen Einfluss auf mein Leben.</i> Es würde nichts passieren, wenn ich an Gott glaube. / Mir haben Gebete noch nie geholfen.	A1	11
K09	<i>Irgendetwas ist da, woran wir glauben.</i> Ich fühle, dass Gott irgendwie da ist. / Nicht wie ein Mensch. / Eine unsichtbare Kraft. / Wie Luft. / Wie ein Engel.	A1	13
K10	<i>Irgendwo kommen die Geschichten von Gott ja her.</i> Es wird immer von Gott erzählt. / Du musst Gott einfach kennen lernen. / An einige Geschichten in der Bibel glaube ich. / Im Religionsunterricht haben wir es mit Gott zu tun. / Es gibt ja die Bibel. / 10 Gebote finde ich wichtig.	A1	16
K11	<i>Weil ich in die Kirche gehe.</i> Weil ich Christ bin.	A1	16
K12	<i>Gott ist groß und im Himmel.</i> Der liebe Gott über uns allen. / Gott hat den Urknall gemacht. / Gott hat die Welt erschaffen. / Irgendeine Kraft, die alles steuert. / Irgendjemand passt auf uns auf. / Gott liebt alle Menschen.	A2	15
K13	<i>Gott ist wie ein Vater.</i> Gott ist gerecht, wie ein guter Vater oder eine Mutter.	A2	14
K14	<i>Ungerechtigkeit und Krieg auf der Erde sprechen gegen Gott.</i> Wenn es Gott gäbe, würden nicht so viele traurige Sachen passieren. / Wenn es ihn geben würde, würde es uns allen besser gehen. / Wenn Gott sogar seinen eignen Sohn nicht verschont, sollten wir ihm auch nicht alles geben.	A2	11
K15	<i>Vielleicht wie ein Mensch.</i> Ein großer Mann mit einem weißen Gewand.	A2	14
K16	<i>Gott ist unter uns.</i> Gott könnte alles/jeder sein. / Gott ist in meinem Herzen. / Gott ist immer für mich da. / Ohne Gott gäbe es keinen Frieden.	A2	13
K17	<i>Ich glaube eher an die wissenschaftliche Erklärung.</i> Es ist unrealistisch, wie er die Welt erschaffen haben soll. / Die Weihnachtsgeschichte halte ich für Unsinn.	A2	11
K18	<i>Gott hilft mir (und anderen).</i> Gott hat gemacht, dass ich gesund werde. / Ich denke, dass es Gott für das Glück gibt. / Gott verzeiht mir.	A2	15

Kürzel	Kategorie und zugehörige Aussagen (Beispiele)	Aussagetyp	Inhaltstyp
K19	<i>Gott ist wie ein Freund.</i> Wichtig, jemand zu haben, dem man alles erzählt. / Er hört zu und tröstet. / Nimmt jeden an.	A2	14
K20	<i>Ich würde mich für keine Seite entscheiden.</i> Ich bleibe immer neutral. / Ich würde mich raushalten. / Es gibt nun mal zwei Meinungen. / Sie sollen doch zusammen überlegen.	A3	17
K21	<i>Das ist für mich kein Thema.</i> Das mit Gott muss jeder selber wissen. / Darüber zu streiten ist dumm. / Manche glauben dran, manche nicht. / Es ist egal, ob man an Gott glaubt oder nicht. / Wir sprechen nie darüber.	A3	17
K22	<i>Nicht alles glauben.</i> Kirche hat alles nur erfunden. / Man sollte die Bibel nicht wörtlich nehmen. / Nicht, wie es in der Bibel steht.	A3	11
K23	<i>Ich weiß nicht, wie Gott ist.</i> Ich kann mir Gott nicht vorstellen. / Ich kann Gott nicht malen. / Er hat mir noch nicht geantwortet.	A3	12
K24	<i>Man kann Gott weder beweisen noch widerlegen.</i> Ich weiß nicht genau, ob er existiert.	A3	12
K25	<i>Manchmal glaube ich an Gott, manchmal nicht.</i> Finde es schwer, an Gott zu glauben. / Ich bin mir nicht sicher. / Ich glaube nicht ganz an Gott. / Ich zweifle.	A3	18
K26	<i>Jede Meinung sollte man respektieren.</i> Es ist in Ordnung, dass andere an Gott glauben. / Man kann niemand zwingen. / Alle Menschen sind verschieden. / Das ist Privatsache. / Ich schließe keinen aus, nur weil er (nicht) an Gott glaubt.	A3	17

Die drei Aussagetypen unterscheiden zwischen der Beziehung des Menschen zu Gott (A1), der Beziehung Gottes zum Menschen (A2) und einer skeptischen Position (A3). Beim erstgenannten Typus (A1) wird das Thema so angesprochen, dass es auf die (positive oder negative) Beziehung des Menschen zu Gott ankommt. Über Gott zu sprechen, heißt über den Menschen („ich“, „man“) zu sprechen. Dazu zählen bspw. die Antwortkategorien „Ich glaube nicht an Gott“, „Ich kann mir vorstellen, dass es Gott gibt“, „Beten hilft mir“ und „Ich kann mir Gott nicht vorstellen, aber glauben schon“. Der zweite Typus (A2) fokussiert das Thema auf die (positiven oder negativen) Eigenschaften Gottes und seine (potenzielle) Beziehung zum Menschen. Hierzu wurden u. a. folgende Kategorien gezählt: „Gott ist groß und im Himmel“, „Gott ist unter uns“, „Wie ein Vater“ und „Wie ein Freund“. Beim letztgenannten Typus (A3) wird das Thema Gottesvorstellung als offene bis skeptische Frage angesprochen. Dazu zählen insbesondere die Antwortkategorien „Das ist für mich kein Thema“, „Man kann Gott weder beweisen noch widerlegen“ und „Jede Meinung sollte man respektieren“.

Wie bereits erwähnt unterscheiden Inhaltstypen die Texte danach, mit welchen Inhalten die Kinder das Thema Gott ihrem Freund gegenüber kommunizieren. Die Antwortkategorien können acht Typen zugeordnet werden. Beim Typ I1 wird eine negative oder Distanz ausdrückende Einstellung artikuliert, z. B. durch „Ich glaube nicht an Gott“, „Gott und Götter haben keinen Einfluss auf mein Leben“, „Ungerechtigkeit und Krieg auf der Erde sprechen gegen Gott“ und „Ich glaube eher an die wissenschaftliche Erklärung“. Der Typ I2 betont den Aspekt der Transzendenz: „Ich kann mir Gott nicht vorstellen, aber glauben

schon“, „Ich weiß nicht, wie Gott ist“ und „Man kann Gott weder beweisen noch widerlegen“. Der Typ I3 hingegen verwendet in erster Linie immanente Merkmale Gottes, um ihn zu charakterisieren, z. B. „Gott ist so, wie du ihn dir vorstellst“, „Ich kann mir vorstellen, dass es Gott gibt“ und „Irgendetwas ist da, woran wir glauben“. Die anthropomorphen Eigenschaften Gottes werden bei Typ I4 besonders hervorgehoben: „Wie ein Vater“, „Vielleicht wie ein Mensch“ und „Wie ein Freund“. Der Typ I5 artikuliert ein Gottesbild mit theistischem Schwerpunkt: „Gott ist groß und im Himmel“ und „Gott hilft mir (und anderen)“. In der Artikulation der Gottesvorstellung von Typ 6 spielt der positive Bezug auf Tradition und religiöse Praxis eine zentrale Rolle: „Beten hilft mir“, „Irgendwo kommen die Geschichten von Gott ja her“ und „Weil ich in die Kirche gehe“. Der Typ I7 betont in der Artikulation der Gottesvorstellung, dass diese Fragen Privatsache sind: „Ich würde mich für keine Seite entscheiden“, „Das ist für mich kein Thema“ und „Jede Meinung sollte man respektieren“. Typ I8 hebt hervor, dass es sich hierbei um ein Glaubenthema handelt: „Für mich ist Gott wichtig“ und „Manchmal glaube ich an Gott, manchmal nicht“.

Die Inhaltsanalyse der Texte gibt insgesamt einen lebendigen Eindruck von der Fülle unterschiedlicher Gedanken zur Gottesfrage, die von den Kindern geäußert wurden. Dabei ist es nicht ausgeschlossen und bei längeren Texten sogar eher die Regel, dass in einem Text gleich mehrere Inhalts- und Aussagetypen vorliegen können. Es ist also nicht nur für die Gesamtheit der Texte, sondern auch schon im Blick auf Einzeltexte von einer Pluralität der geäußerten Vorstellungen auszugehen.

Im Folgenden sollen Muster in dieser Pluralität religiöser Kommunikationen aufgezeigt werden. Mittels quantitativer Verfahren soll die Frage beantwortet werden, ob die gefundenen Typen religiöser Kommunikation mit Gleichaltrigen auch bestimmten Gruppen von Personen zugeordnet werden können.

5. Charakterisierung von Gruppen

Zur Bildung typischer Gruppen von Kindern, die sich in ihrer religiösen Kommunikation unterscheiden, müssen die Daten abstrahiert und ‚verdichtet‘ werden. Dazu werden in einem ersten Schritt Faktorenanalysen durchgeführt, um Items, die dasselbe messen, zusammenzufassen. Konkret werden zuerst jeweils die Items eines Inhaltstyps faktorenanalytisch zusammengefasst und anschließend werden mit diesen Faktoren wiederum Faktorenanalysen gerechnet, also eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung, um eine möglichst hohe Verdichtung der Daten zu erhalten. Mit diesen zusammengefassten Faktoren werden in einem weiteren Schritt Clusteranalysen durchgeführt. Faktorenanalysen sind ein Instrument, um Items latente Variablen zuzuordnen und dadurch die Variablenzahl zu reduzieren. Clusteranalysen dienen der Unterteilung von Fällen in Gruppen, wobei die Fälle innerhalb der Gruppen möglichst homogen sein, die Gruppen

untereinander sich allerdings möglichst stark unterscheiden sollen. Die optimale Clusterzahl wurde mit Hilfe von Diskriminanzanalysen bestimmt.²¹

Die Faktorenanalyse zweiter Ordnung führt zu fünf Faktoren, die insgesamt 58 Prozent an Varianz erklären. In Tabelle 3 sind die Faktoren beschrieben, wobei sieben Dimensionen aufgeführt sind.

Tabelle 3: Charakterisierung der Inhalte religiöser Kommunikation von Kindern – Ergebnisse einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung

Dimension	Berücksichtigte Items	Prozent	Fallzahl
Individualismus	K21, K26	36	211
Theismus	K12, K18	16	96
Affektive Immanenz	K04, K06, K16	12	68
Transzendenz	K07, K23	10	59
Skeptizismus	K17, K22, K10, K11	10	58
Neutralismus	K24, K20	5	30
Autonomie	K08	2	10

Der Grund für die Diskrepanz zwischen der Anzahl der Faktoren und der Anzahl der Dimensionen liegt in unterschiedlichen Vorzeichen der Faktorladungen bei zwei Faktoren. Aufgrund inhaltlicher Unterschiede können Items mit unterschiedlichen Vorzeichen nicht zu einer Dimension zusammengefasst werden, auch wenn sie auf einen Faktor laden.

Die gefunden Dimensionen können inhaltlich interpretiert werden und machen damit unterschiedliche Sprechweisen deutlich, wie Kinder gegenüber Gleichaltrigen die Gottesfrage artikulieren. Um dies zu verdeutlichen wurden wiederum die Texte analysiert, nun jedoch bezogen auf die durch die Faktorenanalyse gebildeten Dimensionen. Mittels einer korpuslinguistischen Schlüsselwortanalyse²² wurden dazu jeweils alle Texte einer Dimension mit denen aus den übrigen verglichen. Auf diese Weise können Wörter identifiziert werden, die in einer Dimension auffallend häufig gebraucht werden. Tabelle 4 (Seite 134) zeigt eine Auswahl der typischen Ergebnisse.

Auf dieser Basis bezeichnen wir die mit 211 Texten (36%) umfangreichste Dimension mit *Individualismus*. Hier finden sich auch die meisten Schlüsselwörter, die allerdings durchweg auf ähnliche Kommunikationsmuster verweisen: Die Gottesfrage ist etwas, bei dem *jeder*²³ seine *eigene Meinung* haben und dies für sich *selbst entscheiden sollte*. Darüber soll oder kann man *nicht streiten* oder

²¹ Vgl. Wolff, Hans-Georg / Bacher, Johann (2010), Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse, in: Wolf, Christof / Best, Henning (Hg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden, 333-365; Decker, Reinhold / Rašković, Silvia / Brunsiek, Kathrin (2010), Diskriminanzanalyse, in: Wolf / Best (Hg.), a.a.O., 495-523; Wiedenbeck, Michael / Züll, Cornelia (2010), Clusteranalyse, in: Wolf / Best (Hg.), a.a.O., 525-552.

²² Vgl. Bondi, Marina / Scott, Mike (Hg.) (2010), *Keyness in texts*, Amsterdam; Scott, Mike / Tribble, Christopher (2006), *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*, Amsterdam, 55-72; Altmeyer 2011 [Ann. 3], 146-150.

²³ Hier und im Folgenden werden Schlüsselwörter und andere Zitate aus dem Textkorpus der Kinder kursiv wiedergegeben.

jemanden zu etwas *zwingen*. Die Gottesfrage hat mit *Religion* zu tun und betrifft damit den Bereich individueller *Entscheidung*.

Tabelle 4: Schlüsselwörter nach inhaltlichen Dimensionen (Auswahl)

<i>Individualismus</i>	<i>Theismus</i>	<i>Affektive Immanenz</i>	<i>Transzendenz</i>	<i>Skeptizismus</i>	<i>Neutralismus</i>	<i>Autonomie</i>
Jeder	Er	Mut	vorstellen	Bibel	gibt	ich
eigene	uns	Er	kann	denke	keine	
Meinung	hilft	Angst	mir	entstanden	Beweis	
egal	beschützt	Traurig	ihn	Geschichten	ob	
entscheiden	Welt	Glaube	ich	Urknall	nicht	
sollte	erschaffen	Mir	weiß	Kirche	ihn	
will	Himmel	Hilft	nicht	erschaffen	weiß	
glauben	mich	Probleme	sehen	alles		
anderen	verzeiht	Bete				
selbst	Tod	Uns				
streiten	vergibt	Liebt				
nicht	Leben	Mich				
zwingen	wir	Da				
überlassen	alles					
muss	liebt					
Entscheidung						
Religion						

Schlüsselwörter berechnet mit Log-Likelihood-Statistik ($p < .05$, $N \geq 5$), Sortierung nach Schlüsselwortstärke (*keyness*)

Die zweite Dimension fasst 98 Texte (16%) zusammen und lässt sich als *Theismus* interpretieren. In diesen Texten treffen die Kinder konkrete Äußerungen über Gott, indem sie ihm bestimmte Tätigkeitsformen zuweisen (Schlüsselverben: *hilft*, *beschützt*, *vergibt*, *verzeiht*, *liebt*, [*hat*] *erschaffen*) und ihn dabei in Beziehung zu wesentlichen Elementen des menschlichen Lebens setzen: Über Gott sprechen, heißt über *Welt*, *Himmel*, *Tod* und *Leben* zu sprechen.

Von der Dimension einer *Affektiven Immanenz* sprechen wir bei 68 Texten (12%), in denen Gott sehr explizit mit dem persönlichen Empfinden und Erleben der Kinder verbunden wird: mit *Angst* und *Problemen* einerseits (auch: *traurig*), aber auch mit *Mut* andererseits. Gott *hilft*, *liebt mich*, *er* ist einfach *da*. Demgegenüber werden in der *Transzendenz*-Dimension religiöser Kommunikation (59 Texte, 10%) vor allem die Grenzen der Vorstellbarkeit Gottes thematisiert. Fragen, wie man sich *ihn vorstellen*, ob man *ihn sehen kann*, und Fragen des Wissens und Nicht-Wissens stehen im Vordergrund (*weiß*, *nicht*). Ein gewisser *Skeptizismus* spricht aus weiteren 10% der Texte (58). In dieser Dimension werden vor allem Bedenken gegenüber bestimmten Gottesvorstellungen der *Kirche* und der *Bibel* und ihren *Geschichten* geäußert. Dabei steht die Frage der Entstehung der Welt im Mittelpunkt, worauf das Schlüsselwort *Urknall* sehr deutlich verweist (auch: *erschaffen* vs. *entstanden*).

Schließlich lassen sich noch zwei weitere kleinere Dimensionen unterscheiden. 30 Texte (5%) lassen sprachlich einen *Neutralismus* der Gottesvorstellung erkennen: *Ob* es Gott *gibt*, *weiß* ich *nicht* bzw. lässt sich nicht beweisen (*Beweis*), sind typische Aussagen, die sich aus den Schlüsselwörtern rekonstruieren

lassen. Mit nur 10 Texten (2%) die kleinste Dimension ist die der *Autonomie*. Ohne fallübergreifende inhaltliche Schwerpunkte scheint hier mit dem Schlüsselwort *ich* vor allem die Betonung des eigenen unabhängigen Standpunkts wichtig zu sein.

Lassen sich nun auf Basis dieser inhaltlichen Dimensionen religiöser Kommunikation auch charakteristische Gruppen von Kindern unterscheiden, die auf unterschiedliche Weise entsprechende Sprachmuster gebrauchen und miteinander kombinieren? Für die Bildung der Gruppen wurden lediglich Inhaltstypen verwendet, keine Aussagetypen, denn formal gesehen sind Aussage- und Inhaltstypen unabhängig voneinander, und Inhalte religiöser Kommunikation scheinen für eine Charakterisierung von Personen prägnanter sowie auch der Sprachgebrauchsanalyse zugänglicher zu sein als formale Aspekte der Kommunikation. Clusteranalysen mit den in Tabelle 3 beschriebenen Dimensionen führen zu Lösungen mit unterschiedlicher Qualität – eine Lösung mit fünf Gruppen ist nach den Ergebnissen von Diskriminanzanalysen optimal. Diese Lösung der Clusteranalyse wird in Tabelle 5 beschrieben.

Tabelle 5: Charakterisierung von Clustergruppen durch Inhalte der Kommunikation über Gott (%)

Inhaltliche Dimensionen religiöser Kommunikation Clustergruppen	Individualismus	Theismus	Neutralismus	Skeptizismus	Affektive Immanenz	Autonomie	Transzendenz	N (%)
1 Personen mit immanenter oder transzendenter Gottesvorstellung*	1	1	4	14	53	0	56	70 (12%)
2 Individualisten	100	0	4	7	0	2	9	179 (30%)
3 Skeptische Theisten	2	74	0	37	1	0	4	95 (16%)
4 Sprachlose	0	0	9	0	0	2	0	206 (35%)
5 Universalisten	71	61	0	2	73	2	0	41 (7%)
Gesamtsumme	36	16	5	10	12	2	10	591 (100%)

*) *Lesebeispiel*: In der Gruppe der Personen mit immanenter oder transzendenter Gottesvorstellung (Cluster 1) verwenden 56% transzendente Bilder und 53% immanente Bilder von Gott bei der Kommunikation über Gott. Alle anderen Gottesvorstellungen sind in diesem Cluster von marginaler Bedeutung.

Die größte Gruppe (35%) besteht aus solchen Kindern, die sprachlos sind oder ihre Kommunikation auf wenige Worte beschränken. Die durchschnittliche Länge der Texte aller Kinder beträgt 22 Wörter, die *Sprachlosen* hingegen beschränken sich im Durchschnitt auf sieben Wörter. Beschränkt man diese Analyse auf solche Kinder, die einen Text verfasst haben, beträgt die durchschnittliche Wortzahl für alle Kinder 27 und für die *Sprachlosen* lediglich 14. Falls sie sich äußern, werden oft neutrale Formulierungen verwendet, z. B. *ich würde mich für keine Seite entscheiden*. Falls inhaltlich Stellung bezogen wird, was sehr selten ist, dann geht es vor allem um die Frage, ob es Gott gibt oder nicht, ob man an ihn glaubt: ja oder nein. Mit einem Freund über Gott zu sprechen, ist

nicht Anlass, ein Gespräch über Vorstellungen einzugehen, sondern sich ggfs. kurz und knapp zu positionieren, etwa in der Art folgender wörtlicher Textbeispiele:

- *Ich glaube nicht an Gott.*
- *Ich glaube ein bisschen an Gott.*
- *Ich weiß nicht genau, ob es Gott gibt.*
- *Ich weiß nicht, ob es Gott gibt, aber so wichtig ist es mir eigentlich auch nicht, ob andere an Gott glauben.*

Die zweitgrößte Gruppe (30%), die *Individualisten*, hat ihren Namen durch den präferierten Kommunikationsinhalt. Alle in dieser Gruppe lassen sich durch Aussagen wie *Jede Meinung sollte man respektieren* oder *Das muss jeder selber wissen* charakterisieren. Die durchschnittliche Textlänge dieser Kinder beträgt 28 Wörter. In keiner Gruppe wird das Thema der Gottesvorstellung so oft als offene Frage angesprochen wie in dieser Gruppe. Wörtliche Textbeispiele:

- *Ich denke, dass es Gott gibt. Wenn andere sagen, es gibt ihn nicht, ist es ihre Entscheidung. Jeder darf seine eigene Meinung haben.*
- *Es ist nicht wichtig, an Gott zu glauben. Jeder hat seine Wahl, jeder darf selbst bestimmen, ob er glaubt oder nicht. Ich glaube. Man darf keinen zwingen.*
- *Also, ich glaube auf jeden Fall an Gott und finde auch, dass das ein guter Weg ist. Aber letztendlich ist das meiner Meinung nach Ansichtssache. Einige können den Glauben nicht mit ihrer Umwelt vereinbaren. Andere glauben trotzdem. Ich denke, jeder muss sich selbst entscheiden, was für ihn der richtige Weg ist.*

Die drittgrößte Gruppe (16%), die *skeptischen Theisten*, verwenden insbesondere Bilder von der Größe und Macht Gottes – Gott thront im Himmel, er ist als Weltherrscher den Menschen zugewandt. Aber zum Teil sind diese Äußerungen mit skeptischen Äußerungen gepaart. So wird beispielsweise die Schöpfungs- oder Weihnachtsgeschichte in Frage gestellt oder es werden naturwissenschaftliche Erklärungen hervorgehoben. Die Aussagen über Gott betonen in erster Linie die Beziehung Gott-Mensch (Gott beschützt, hilft, verzeiht, hört), aber auch die umgekehrte Beziehung wird als Kommunikationsinstrument eingesetzt. Im Durchschnitt sind die Texte dieser Kinder 33 Wörter lang. Wörtliche Textbeispiele:

- *Gott gibt es. Jeder stellt sich Gott anders vor. Ich denke, Gott hat einen Bart, sanfte Hände, große Augen. Damit er auf der Welt alles sieht. Jeder glaubt anders an Gott. Jeder Mensch ist einzigartig.*
- *Ich glaube, dass es Gott gibt, weil ich jeden Sonntag mit vielen anderen in die Kirche gehe und die Leute ja nicht für nichts in die Kirche gehen würden. Außerdem glaube ich nicht, dass die Welt nur durch den Urknall entstanden ist und selbst wenn sie nur durch den Urknall entstanden ist, dann hat sicher Gott den Urknall gemacht. Ich denke auch, dass es Gott für das Glück gibt. Zum Beispiel, wenn ich beim Fußball einen Elfmeter total schräg schieße und er dann vom Pfosten abprallt und doch ins Tor fliegt, weiß ich, dass Gott mir geholfen hat.*
- *Ich bin geteilter Meinung. Ich glaube schon an Gott, aber es ist schwer zu glauben, dass er alles erschaffen haben soll und immer da ist.*

Die Kinder mit *immanenter oder transzendenter Gottesvorstellung* bilden die viertgrößte Gruppe (12%). Die verwendeten Bilder charakterisieren einerseits einen

helfenden Gott, der immer für mich da und unter uns ist, der Mut gibt, andererseits stößt die Vorstellung von Gott an Grenzen – ich weiß nicht, wie Gott ist, ich kann mir Gott nicht vorstellen. Die Aussagen über Gott betonen in erster Linie die Beziehung Mensch-Gott in ihren Möglichkeiten und Grenzen. Die durchschnittliche Textlänge beträgt in dieser Gruppe 27 Wörter. Wörtliche Textbeispiele:

- *Ich finde es wichtig, an Gott zu glauben. Denn wenn man Trost braucht, kann man sich an ihn wenden.*
- *Ich glaube, dass der Glaube an Gott wichtig ist. In bestimmten Situationen kann ich mich darauf verlassen, dass Gott für mich da ist. Wenn ich alleine bin, kann ich ihm alles sagen.*
- *Ich würde manchmal an Gott glauben. Ich kann mir Gott aber nicht vorstellen, weil ich zu dieser Zeit nicht gelebt habe.*

Die kleinste Gruppe (7%) kann als *Universalisten* bezeichnet werden. Die Kinder beschreiben Gott auf vielfältige Art und Weise und sie verwenden dazu von allen Gruppen die meisten Wörter, nämlich 44 im Durchschnitt. Die Größe und Macht Gottes wird dargestellt, seine Güte und Hilfsbereitschaft, die Geborgenheit durch den Glauben an Gott, aber auch die Toleranz gegenüber Andersgläubigen – jede Meinung soll respektiert werden. Folglich greifen die Kinder dieser Gruppe auf alle Arten der Aussagen über Gott zurück, wobei die Beziehung Mensch-Gott eine besonders wichtige Rolle spielt. Wörtliche Textbeispiele:

- *Ich würde sagen: Bis zu dem Zeitpunkt als Jesus auferstanden ist, glaube ich alles. Die Auferstehung kann ich mir nicht vorstellen, dass es passiert ist. Ich finde es wichtig, dass man einer Person, egal Familie, Freund oder Gott alles erzählt, was einen bedrückt oder was man sich so sehr wünscht. Außerdem finde ich es gut, wenn Gott Menschen Mut zuspricht. Sie fühlen sich besser. Ich würde beide Menschen respektieren, Gläubige und Nicht-Gläubige. Gott muss nicht unbedingt sichtbar sein, genau wie Schutzengel. Wichtig ist, dass man sie fühlt, dass sie einen beschützen und für uns da sind. Die Menschen, die nicht gläubig sind, fühlen das dann bei ihrer Familie. Zu beten finde ich nicht schlimm, manchmal tut es einem gut.*
- *Ich glaube an Gott. Aber ich finde, dass jeder selbst bestimmen darf, ob er an Gott glaubt oder eben nicht. Man soll nicht diskutieren, ob man an ihn glauben soll, muss oder nicht. Vielleicht glauben sie an jemanden anderen. Der ihnen auch Mut gibt. Nur ich finde, dass es eine schöne Vorstellung ist, nach dem Tod in den Himmel zu gehen. So hat man das Gefühl, dass der Mensch nicht ganz weg ist, sondern, dass er auf dich aufpasst und über dich wacht. Aber wie gesagt, jeder hat eigene Meinung und die sollen wir respektieren.*
- *Jeder hat seinen eigenen Glauben. Der eine glaubt an Gott, der andere nicht. Aber das ist nicht so wichtig. Tatsache ist, dass Gott alle Menschen auf Erden liebt. Ich würde aber trotzdem meinen Standpunkt vertreten und erklären, dass ich an Gott glaube. Ich würde aber nie jemandem meine Meinung aufzwingen wollen.*

6. Typen religiöser Kommunikation: Einflussfaktoren

In einer weiteren Analyse geht es um die Frage, ob bestimmte Merkmale der religiösen Kommunikation mit anderen Variablen zusammenhängen, die sich als bedeutsam für religiöse Sozialisationsverläufe erwiesen haben. Lässt sich aus den umfangreichen Daten der Studie Aufschluss darüber gewinnen, ob etwa die

Teilnahme an der Erstkommunionkatechese sich noch zwei Jahre später darauf auswirkt, wie Kinder gegenüber Freunden über Gott sprechen? Oder gibt es andere relevante Faktoren wie etwa Geschlechter- und Konfessionsunterschiede oder die Einstellung gegenüber religiösen Werten?

Vergleicht man die oben beschriebenen Clustergruppen religiöser Kommunikation für Kinder, die an der *Erstkommunion* teilgenommen haben (33%) mit den übrigen Kindern, so zeigen sich allerdings keinerlei signifikante Zusammenhänge. Zweieinhalb Jahre nach der Erstkommunion hat diese also keine Auswirkungen darauf, wie die Kinder gegenüber Gleichaltrigen die Gottesfrage thematisieren. Für die Interpretation muss allerdings beachtet werden, dass die Vergleichsgruppe nicht homogen ist, sie besteht hauptsächlich aus evangelischen und konfessionslosen Kindern. Dennoch scheint die Art und Weise religiöser Kommunikation nicht von der Teilnahme an der Erstkommunion abzuhängen. Lediglich bei einzelnen Items finden sich inhaltliche Unterschiede. In der Gruppe der Kommunionkinder verwendet im Gegensatz zur Vergleichsgruppe kein Kind eine skeptische Position, um Gott zu beschreiben, und eine atheistische Position ist sehr selten: Einen Kommentar mit dem Inhalt, dass sie eher an eine wissenschaftliche Erklärung glauben (K17), gibt kein Kommunionkind, aber 7% der übrigen Kinder ab; das Argument, nicht an Gott zu glauben (K01), verwenden 2% der Kommunionkinder und 14% der anderen Kinder. Alle anderen Unterschiede zwischen Kommunionkindern und anderen Kindern sind nicht signifikant. Diese Ergebnisse werden auch durch eine korpuslinguistische Analyse des Sprachgebrauchs bestätigt: Eine Schlüsselwortanalyse, in der die Texte beider Gruppen miteinander verglichen wurden, ergab keinerlei bemerkenswerte Unterschiede.

Allerdings zeigen sich signifikante Unterschiede, wenn man die Verteilung der Clustergruppen für *Mädchen und Jungen* vergleicht.²⁴ In der Analyse wurden die Texte von 294 Mädchen und 293 Jungen berücksichtigt. Die Geschlechter unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Gruppenstruktur: Während 44% der Jungen der Gruppe der *Sprachlosen* zugeordnet werden können (Mädchen 25%), dominieren bei den Mädchen mit einem Anteil von 37% die *Individualisten* (Jungen 24%). Der Anteil der *Universalisten* ist unter Mädchen mehr als doppelt so groß wie unter Jungen. Bei den restlichen Clustergruppen findet man nur minimale Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Signifikante Unterschiede liegen auch bezüglich der Textlänge vor: Die durchschnittliche Anzahl geschriebener Wörter in den Texten der Mädchen liegt bei 28, während Jungen lediglich 16 Wörter verwenden.

38% der befragten Kinder sind katholisch, 37% evangelisch und 19% gehören keiner Religionsgemeinschaft an. Vergleicht man diese drei Gruppen, findet man signifikante Unterschiede in erster Linie zwischen konfessionslosen und anderen Kindern. Die Unterschiede sind insbesondere hinsichtlich einer atheistischen Charakterisierung Gottes zu finden. Die Aussage, *nicht* an Gott zu glauben (K01), machen 2% der katholischen, 7% der evangelischen und 30% der

²⁴ Zur kritischen Problematik der dichotomen Verwendung der biologischen Geschlechtskategorie gerade im Blick auf die Untersuchung von Gottesvorstellungen vgl. Riegel, Ulrich (2011), Gott und Geschlecht bei Kindern, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband [Anm. 2], 62-74.

konfessionslosen Kinder. Auf die positive Formulierung, es ist wichtig, an Gott zu glauben (K02), greifen 46% der katholischen, 41% der evangelischen und 13% der konfessionslosen Kinder zurück. Aussagen über positive Wirkungen des Gebets wie Geborgenheit und Mut machen (K04) sind vergleichsweise selten, lediglich 4% der katholischen, 3% der evangelischen und 1% der konfessionslosen Kindern verwenden dies zur Charakterisierung Gottes – im Vergleich zu 29% der muslimischen Kinder. Allerdings ist die Fallzahl zu gering, um von einer sicheren Aussage zu sprechen (N=7). Zwischen katholischen und evangelischen Kindern findet man in ihren Aussagen über Gott nur einen einzigen Unterschied: Eine Position, die sowohl das Unbekannte an Gott ausdrückt, aber auch den Glauben an Gott betont (K07: Ich kann mir Gott nicht vorstellen, aber glauben schon), ist bei evangelischen Kindern mit 9% etwas häufiger vertreten als bei katholischen mit 4%.

Zum Schluss soll die Verteilung der Clustergruppen für Kinder, denen christlich-religiöse Werte wichtig sind, mit Kindern, die diese Werte eher ablehnen, verglichen werden.²⁵ Die Aufteilung der Kinder in diese beiden Wertegruppen orientierte sich an der Gruppenstärke, beide Gruppen sollten etwa gleich groß sein: 262 und 320 Fälle. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede. Sie sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Verteilung der Clustergruppen nach Bedeutung religiöser Werte

			Clustergruppen					Gesamtsumme
			1 Personen mit immanenter oder transzendenter Gottesvorstellung	2 Individualisten	3 Skeptische Theisten	4 Sprachlose	5 Universalisten	
Religiöse Werte	Eher unwichtig	N	28	96	23	103	12	262
		%	11%	37%	9%	39%	5%	100%
Werte	Eher wichtig	N	41	79	72	100	28	320
		%	13%	25%	23%	31%	9%	100%
Gesamtsumme		N	69	175	95	203	40	582
		%	12%	30%	16%	35%	7%	100%

Unterschiede sind signifikant

39% der Kinder mit eher ablehnender Haltung gegenüber christlich-religiösen Werten können der Gruppe der *Sprachlosen* zugeordnet werden, in der Vergleichsgruppe sind es 31%. Besonders groß ist der Unterschied bei den *Skeptischen Theisten*. Dieser Gruppe können 9% der Kinder mit distanzierter Haltung zu dem genannten Wertebereich zugerechnet werden, während dies in der Vergleichsgruppe 23% sind. Aber auch die insgesamt kleine, aber interessante

²⁵ Zur Operationalisierung der Wertedimension von Religiosität vgl. Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“ 2015 [Anm. 18], 119f.

Gruppe der *Universalisten* ist in der Gruppe der Kinder, denen religiöse Werte wichtig sind, fast doppelt so stark vertreten. Die Frage der Einstellung gegenüber religiösen Werten scheint also von einigem Einfluss auf die religiöse Kommunikation unter Gleichaltrigen zu sein. Dabei ist bedeutsam, dass die Erstkommunionkatechese einen nachhaltigen Einfluss auf die Wichtigkeit christlich-religiöser Werte hat.²⁶

7. Zusammenfassung und Konsequenzen

In der vorliegenden Studie wurde die religiöse Kommunikation von Kindern im späten Kindesalter in den Blick genommen mit der leitenden Fragestellung, wie Kinder vor dem Übergang zur Jugendphase, in der *Peergroup*-Kommunikationen für die religiöse Entwicklung an Bedeutung gewinnen, gegenüber Gleichaltrigen ihre Gottesvorstellung artikulieren. So wurden insgesamt 591 Kinder im Alter von rund zwölf Jahren im Rahmen eines Fragebogens dazu aufgefordert, gegenüber einer guten Freundin oder einem guten Freund ihre Meinung in einem fiktiven Streit über die Gottesfrage in Form eines Textes zu äußern.

Die Ergebnisse zeigen zunächst eine große Vielfalt unterschiedlicher Inhalte und Formen religiöser Kommunikation, die sich formal als Aussagen über die Beziehung des Menschen zu Gott bzw. umgekehrt zwischen Gott und Mensch oder aber drittens als skeptische Äußerungen lesen lassen. Es erscheint von daher unmöglich, die geäußerten Vorstellungen auch nur annähernd im Sinne einer alterstypischen Ausprägung oder Stufenzuordnung zu kategorisieren.²⁷ Gleichwohl konnten fallübergreifende Muster im Sprachgebrauch identifiziert und als sechs charakteristische Typen religiöser Kommunikation interpretiert werden, die je eigene Herausforderungen an religiöse Bildungsprozesse stellen.

- Die sog. *Sprachlosen* bilden mit gut einem Drittel die größte Gruppe, zu der häufiger Jungen als Mädchen und zudem Kinder gehören, die gegenüber religiösen Werten distanziert eingestellt sind. In der von uns stimulierten Situation, angesichts einer Diskussion über die Gottesfrage Stellung zu beziehen, belassen sie es, wenn überhaupt, bei einer knappen Positionierung. Mit der Angabe des eigenen Standpunkts scheint das Thema für sie abgeschlossen. Die religionspädagogische Herausforderung liegt bei diesen Kindern wohl darin, die Gottesfrage erneut als Thema zu öffnen, über das man mehr sagen kann und auch sagen muss, als nur die eigene Position zu benennen. Gerade in diesem Zusammenhang ist stets auch an alternative Ausdrucksformen jenseits der Wort- und Schriftsprache zu denken.²⁸

²⁶ Vgl. Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“ 2015 [Anm. 18], 169 und 172.

²⁷ Dies bestätigt, nun im Blick auf religiösen Sprachgebrauch, ein weiteres Mal die Kritik am stufentheoretischen Paradigma religiöser Entwicklung (vgl. im Blick auf praktische Konsequenzen: *Freudenberger-Lötz, Petra* (2014), Art. Gott, in: *Handbuch Theologisieren mit Kindern* [Anm. 1], 226-233, 227).

²⁸ Zu diesem Anliegen eindrücklich: *Szagan, Anna-Katharina* (2014), *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern,

- Die fast ebenso starke Gruppe der *Individualisten* behandelt die Gottesfrage als ein privates Thema, das nicht kommunikativ zu verhandeln, sondern individuell zu entscheiden ist. Dieser Gruppe gehörten in unserer Studie Mädchen häufiger an als Jungen, und auch konfessionslose Kinder gebrauchten auffallend oft entsprechende Formulierungen. Auch hier liegt die Herausforderung darin, das Thema wieder zu öffnen und für seine persönliche und öffentliche Relevanz, ja Brisanz zu sensibilisieren – im Sinne einer Frage, über die es zu sprechen und auch zu streiten lohnt.²⁹
- Für *Skeptische Theisten* stehen affirmative und kritische Aspekte in der Gottesvorstellung nebeneinander, und die Frage ist, wie sie diese miteinander aushandeln oder auf Dauer gesehen integrieren können. Kinder in dieser Gruppe orientieren sich zugleich häufig an religiösen Werten. Dies deutet auf möglicherweise bevorstehende Wertekonflikte hin, wonach von den Eltern übernommene Gottesvorstellungen und Werteorientierungen mit anderen Vorstellungen und Werten kollidieren können. Eine frühzeitige Anbahnung komplementärer Denkweisen und Kommunikationen in Richtung religiöser Autonomie könnten sich hier als hilfreich erweisen.³⁰
- Kinder mit *immanenter oder transzendenter Gottesvorstellung* knüpfen ihre Gottesrede eng an ihre Erfahrungen und Empfindungen an, sehen zugleich aber auch die Grenzen der Fassbarkeit Gottes in menschlichen Vorstellungen und Sprachbildern. Wichtig scheint hier, dass beide Sprechweisen nicht zu unvereinbaren Gegensätzen werden und sich letztlich ein individualistischer Kommunikationstyp entwickelt. Es muss also darum gehen, „*eigenes theologisches Nachdenken [zu] unterstützen und weiter[zuführen]*“³¹.
- *Universalisten* zeigen sehr umfassende und zugleich die sprachlich differenziertesten Gottesvorstellungen, bilden zugleich aber die kleinste Gruppe, zu der auch häufiger Mädchen als Jungen und Kinder mit starker Orientierung an religiösen Werten gehören. In religiösen Bildungsprozessen könnte diesen Kindern eine besondere Rolle zukommen, insofern sie unter Umständen Beispiele einer plausiblen und integrierenden Gottesrede in die Lern- und Kommunikationsprozesse einbringen können.

Für alle aufgewiesenen Typen religiöser Kommunikation lassen sich also bestimmte religionspädagogische Konsequenzen benennen, die die Praxis religiöser Bildung – auch in der Katechese – herausfordern. Die Frage ist nun, inwiefern die Kinder bereits durch religiöse Bildungsprozesse entsprechend vorbereitet wurden. Da die hier untersuchten Kinder bereits über drei Jahre begleitet und

die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie 1), Jena und Szagun/Fiedler²2014 [Anm. 16].

²⁹ Stichwort Diskurskompetenz, vgl. Reiß, Annikke (2011), Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband [Anm. 2], 193-204, 198; Altmeyer, Stefan (2013), Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung?, in: ders. / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart, 89-100.

³⁰ Vgl. etwa Bucher, Anton A. (2013), Wie viel und was für eine Theologie braucht das Kind?, in: Jahrbuch für Kindertheologie 12, 27-39, 35; Freudenberg-Lötz 2011 [Anm. 2], 17f.

³¹ Schweitzer 2013 [Anm. 1], 21.

im Falle einer Teilnahme an der Erstkommunion insgesamt fünfmal befragt wurden, lässt sich diese Frage konkret auf den Einfluss der Erstkommunionkatechese hin stellen. Das Ergebnis ist ernüchternd. Wenngleich die Erstkommunionkatechese, so die Ergebnisse der *Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“*, sehr wohl nachhaltige Wirkungen auf alle Dimensionen der Religiosität der Kinder zeigt,³² so ließ sich in der vorliegenden Studie dennoch kein Einfluss auf deren religiöse Kommunikationen feststellen: Auf die Art und Weise, wie Kinder gegenüber Gleichaltrigen über Gott sprechen, hat die Erstkommunionkatechese fast keine Auswirkungen, mit der einzigen Ausnahme, dass nur selten skeptische und atheistische Positionen geäußert werden. Zwei Jahre später jedenfalls macht es fast keinen messbaren Unterschied, ob ein Kind an der Erstkommunionkatechese teilgenommen hat oder nicht. Allerdings sind *indirekte* Effekte der Erstkommunionkatechese erkennbar – sie beeinflusst die subjektive Relevanz christlich-religiöser Werte, und dieses Merkmal hat einen Einfluss auf die religiöse Kommunikation. Wenn nun aber die Kommunikation unter Gleichaltrigen für die Religiosität und Werteorientierung in ihrer Bedeutung mit dem Übergang von der Kindheit zum Jugendalter zunimmt, ist davon auszugehen, dass sich die positiven Auswirkungen der Erstkommunionkatechese zunehmend abschwächen. Die Katechese hätte in einem wesentlichen Feld, der Befähigung zur religiösen Kommunikation, möglicherweise zu wenig bewirkt. Umgekehrt ergibt sich daraus die religionspädagogische Folgerung, den Aspekt der religiösen Sprachförderung³³ auch im Rahmen der Erstkommunionkatechese und des Religionsunterrichts sowie die Förderung der allgemeinen kommunikativen Kompetenz stärker als bisher zu gewichten und dabei die Gruppe der Gleichaltrigen frühzeitig mit einzubeziehen, und zwar besonders jene, die nicht unbedingt schon Teil des religiösen Sprachspiels sind. Dabei könnten sich ethische Fragestellungen und Aspekte der Werteorientierung als besonders produktiv erweisen.

³² Vgl. *Forschungsgruppe „Religion und Gesellschaft“* 2015 [Anm. 18], 165-184; zum Überblick über die Ergebnisse vgl. *dies.* (2014), Themenheft „Erstkommunionkatechese – Analysen und Perspektiven“, in: *Theologische Quartalschrift* 194/1.

³³ Hier könnte sich eine fruchtbare Kooperation zwischen Katechese und Religionsunterricht anbahnen. Für letzteren ist die religiöse Sprachförderung seit langem ein wichtiges Thema, das kürzlich im Zuge von Inklusion wieder neu in den Mittelpunkt gerückt wurde (vgl. *Altmeyer, Stefan* (2014), *Sprache im Religionsunterricht*, in: *Michalak, Magdalena* (Hg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*, Baltmannsweiler, 154-174).