

Masterarbeit

**Brief an Gott -
Analyse von Gottesverständnissen von Grundschulkindern**

vorgelegt an der Fakultät für Kulturwissenschaften

am Institut für Katholische Theologie

bei Prof. Dr. Dr. Oliver Reis (1. Korrektor)

und Prof. Dr. Rita Burrichter (2. Korrektorin)

Abgabetermin: 31.01.2020

Franziska Maria Koch

Studiengang: M. Ed. Lehramt an Grundschulen

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Theoretische Grundlagen	5
2.1 Begriffsbestimmungen	5
2.1.1 Gottesbild und Gottesvorstellung	5
2.1.2 Gottesverständnis, Gottesbeziehung, Gotteskonzept.....	6
2.2 Religiöse Sozialisation im Wandel.....	8
2.3 Diskurs zur Säkularisierung der Gesellschaft.....	10
3 Religionspädagogischer Forschungsstand.....	14
3.1 Klassische Entwicklungstheorien.....	14
3.1.1 Das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach PIAGET	15
3.1.2 Stufen des Glaubens nach FOWLER.....	16
3.1.3 Stufen des religiösen Urteils nach OSER/ GMÜNDER	17
3.1.4 Evaluation der klassischen Entwicklungstheorien	20
3.2 Gegenwärtige empirische Forschungen	22
3.2.1 Rostocker Längsschnittstudie.....	24
3.2.2 Forschung zur Gottesbeziehung muslimischer Kinder.....	28
4 Empirische Forschung.....	30
4.1 Methodisches Vorgehen.....	31
4.1.1 Erhebungsverfahren.....	31
4.1.2 Auswertungsverfahren.....	35
4.2 Erstellung des Kategoriensystems und Codierung der Textstellen	39
4.3 Analyse und Auswertung der Ergebnisse.....	41
4.3.1 Analyse der Gottesbeziehung	42
4.3.2 Analyse der Gottesverständnisse.....	48
4.3.3 Typisierung.....	59
4.3.4 Abgleich der Erkenntnisse mit dem Stufenmodell von OSER/ GMÜNDER	61
5 Fazit und Ausblick.....	62
6 Literaturverzeichnis.....	65
7 Abbildungsverzeichnis	67
8 Abkürzungsverzeichnis	68
9 Anhang	69
Anhang 1: Briefe der Kinder	69
Anhang 2: Kategoriensystem	92
10 Plagiatserklärung	101

1 Einleitung

Während viele Jahrhunderte lang der Gottesglaube ein wichtiges Element im Leben der Menschen war, gibt es heute in den westlichen Ländern immer weniger Menschen, die sich als gläubig bezeichnen und für die Gott eine wichtige Rolle in ihrem Leben spielt. Gleichzeitig nimmt die Vielfalt an Religionszugehörigkeiten immer weiter zu.¹ Nicht nur die Religion befindet sich in einem ständigen Wandel, sondern auch die Gottesverständnisse der Menschen. Diese Veränderungen wirken sich auch auf den schulischen Kontext aus. So treffen heutzutage im Religionsunterricht Schüler² aufeinander, die mitunter ein völlig konträres Gottesverständnis aufweisen:

„Danke, dass du immer über uns wachst. Du beschützt uns Tag und Nacht.“³, Marie, 3. Klasse

„Ich habe eine Frage, gibt es dich wirklich? Ich glaube es nicht.“⁴, Finn, 3. Klasse

„Warum hast du Robins Mutter ermordet?“⁵, Justine, 4. Klasse

Die hier erkennbare Diversität sollte keineswegs als etwas Schlechtes angesehen werden. Vielmehr kann sie eine Bereicherung darstellen. Für die Lehrkräfte ist es jedoch zunächst herausfordernd, die unterschiedlichen Gottesverständnisse der Kinder zu (er)kennen und während des Unterrichts im Blick zu behalten. Für das Verständnis von fast allen Inhalten des Religionsunterrichts ist das Gottesverständnis äußerst bedeutsam. Bibelgeschichten, Lieder oder auch das Feiern von christlichen Festen können aufgrund der verschiedenen Gottesverständnisse von den Kindern völlig divers gedeutet werden und eine unterschiedliche Relevanz für die Kinder haben. Für die Planung und Durchführung von Religionsunterricht ist es somit sehr wichtig, auf diese Diversität einzugehen. Um dies zu ermöglichen, muss sich jede Lehrkraft mit den Gottesverständnissen der Kinder

¹ Vgl. Hilger, Georg; Ritter, Werner H. & Lindner, Konstantin et al. (2014): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel-Verlag, S. 25.

² Die weibliche Form ist der männlichen Form in dieser Arbeit gleichgestellt. Lediglich aus Gründen der Vereinfachung wurde die männliche Form gewählt.

³ Siehe Anhang 1, Bild A7, Marie.

⁴ Siehe Anhang 1, Bild A6, Finn.

⁵ Siehe Anhang 1, Bild A22, Justine.

auseinandersetzen. Dabei kann ein Überblick über verschiedene Gottesverständnisse Orientierung bieten.

Obwohl die Thematik bereits seit vielen Jahren in der religionspädagogischen Forschung präsent ist, existieren bis zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige Studien, die spezifisch das Gottesverständnis von Kindern untersuchen. In vielen Studien wird vorrangig das Gottesbild der Kinder untersucht, welches zwar im Zusammenhang mit den Gottesverständnissen steht, jedoch einen anderen Fokus legt.⁶ Zudem sind die Gottesverständnisse der Kinder keineswegs unveränderlich, sondern befinden sich ständig im Wandel. Die regelmäßige Analyse der Gottesverständnisse ist somit unumgänglich und unverzichtbar.

Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Gottesverständnisse von Grundschulkindern zu analysieren. Dabei soll konkret überprüft werden, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren, welche Erwartungen sie an ihn richten und welches Verständnis die Kinder vom Verhältnis von Gott und Welt bzw. Mensch haben. Zudem gilt es auf Grundlage der Erkenntnisse mögliche Typen von Gottesverständnissen herauszustellen und zu überprüfen, ob diese mit den klassischen Theorien zur religiösen Entwicklung übereinstimmen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden in einem ersten Schritt die **Theoretischen Grundlagen** für die weiterführende Analyse gelegt. Hierzu zählen sowohl die Begriffsbestimmungen und -abgrenzungen relevanter Termini als auch die Darstellung einer sich im Wandel befindenden religiösen Sozialisation. In diesem Zusammenhang soll auch der aktuelle Diskurs zur Säkularisierung der Gesellschaft in seinen wesentlichen Aussagen beschrieben werden. Im darauffolgenden Kapitel wird der **Religionspädagogische Forschungsstand** beleuchtet. Hierzu gehören zum einen die klassischen Entwicklungstheorien von PIAGET, FOWLER und OSER/ GMÜNDER sowie die gegenwärtigen Forschungen, wie die Rostocker Längsschnittstudie oder eine Forschung zur Gottesbeziehung muslimischer Kinder. Im nächsten Kapitel erfolgt die **Empirische Forschung**. Hierfür werden von Kindern geschriebene Briefe auf die darin erkennbaren Gottesverständnisse hin untersucht. Anhand dieser Erkenntnisse wird eine Typisierung vorgenommen und ein Abgleich mit einem bestehenden Modell zur religiösen Entwicklung vorgenommen. Zum Schluss werden in einem **Fazit** die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit herausgestellt

⁶ Vgl. Schwendemann, Wilhelm, Eckerle, Sandra & Gleiß, Regine et al. (2001): Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern. Münster: LIT Verlag. S. 73 f.

und kritisch hinterfragt sowie ein **Ausblick** gewagt, indem Leerstellen und Ansatzpunkte für eine weiterführende Untersuchung der dargelegten Thematik aufgezeigt werden.

2 Theoretische Grundlagen

Für die Analyse der Gottesverständnisse von Grundschulkindern ist zunächst ein theoretisches Fundament notwendig. Dazu werden zunächst für die vorliegende Arbeit relevante Begriffe, wie Gottesbild, Gottesverständnis oder Gottesbeziehung, definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend wird der Wandel der religiösen Sozialisation thematisiert und der hiermit im Zusammenhang stehende Diskurs zur Säkularisierung in seinen wesentlichen Aussagen dargeboten.

2.1 Begriffsbestimmungen

In religionspädagogischen Texten und Veröffentlichungen wird der Begriff des Gottesverständnisses in einem engen Sinnzusammenhang mit Begriffen wie Gottesbild, Gottesvorstellung, Gottesbeziehung oder Gotteskonzept genutzt. Teilweise findet auch eine synonyme Verwendung statt. Obwohl sich eine Verwandtschaft zwischen den Termini nicht leugnen lässt, ist es ratsam herauszustellen, inwiefern sich diese Begriffe voneinander unterscheiden. Nachfolgend werden diese erläutert, Zusammenhänge hergestellt und Unterschiede deutlich gemacht.

2.1.1 Gottesbild und Gottesvorstellung

Sehr häufig wird in der Religionspädagogik von Gottesbildern und Gottesvorstellungen gesprochen. Die beiden Begriffe stehen in einem engen Zusammenhang. Eine umfassende Definition zum Gottesbild liefert COPRAY:

„Gottesbilder sind Konstrukte, sind Vorstellungs- und Gedankengebilde, die sich Menschen aufgrund von Erfahrungen, Überlieferungen und Prinzipien erstellen. Einem Gottesbild angemessen ist es, mit ihm

zu ringen, es für neue Erfahrungen und Einsichten offenzuhalten, anstatt es in eine starre Formelsprache zu fassen.“⁷

COPRAY betont hier vor allem, dass Gottesbilder bei jedem Menschen sehr individuell sind. Zudem stellt er heraus, dass sie keine starren Konstrukte sind, sondern vielen unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt sind und sich stets im Wandel befinden. Im Gegensatz dazu definieren ZIEBERTZ, KALBHEIM und RIEGEL den Begriff der Gottesvorstellung wie folgt:

„Gottesvorstellungen beziehen sich auf kognitive Repräsentationen und Gefühle, die Menschen von Gott als Person, als Wesen oder einer Macht haben, einschließlich der Eigenschaften, Handlungsanweisungen und Wirkungsfelder, die mit Gott in Verbindung gebracht werden.“⁸

Anhand dieser beiden Definitionen wird deutlich, dass die Begriffe sehr eng miteinander verwoben sind. Daher werden sie häufig auch synonym verwendet. Bei beiden liegt der Fokus in Abgrenzung zu den nachfolgend erläuterten Termini hauptsächlich auf der visuellen Wahrnehmung Gottes. In der Regel wird das Gottesbild oder die Gottesvorstellung untersucht, indem die Kinder Gott malen wie sie sich ihn vorstellen. Gott kann von Kindern sowohl personal (z. B. als König) als auch apersonal (z. B. als Sonne) gedacht werden.⁹

2.1.2 Gottesverständnis, Gottesbeziehung, Gotteskonzept

Ebenso wie die zuvor erläuterten Termini stehen auch die Begriffe Gotteskonzept, Gottesbeziehung und Gottesverständnis in einem engen Zusammenhang. Dennoch beziehen

⁷ Copray, Norbert (1997): Ist Gott grausam oder leidet er selbst? In: Neumüller, Gebhard (Hrsg.): Im Dialog. Kurs Religion für die Sekundarstufe II. Bd. 5. Gott und Gottesbilder (S. 110-112). München: Kösel-Verlag, S. 111.

⁸ Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris & Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 332.

⁹ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2011): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde. In: Freudenberger-Lötz, Petra & Riegel, Ulrich (Hrsg.): Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie (S. 11-20). Stuttgart: Calwer Verlag, S. 17.

sich die Begriffe auf unterschiedliche Ebenen, weshalb es sinnvoll ist, sie zunächst voneinander abzugrenzen.

Bei der Gottesbeziehung liegt das Hauptaugenmerk auf einer emotionalen Verbindung zwischen einem Menschen und Gott. Hierunter fallen vor allem das Vorhandensein oder auch nicht Vorhandensein von Gefühlen zu Gott, mit ihm in Verbindung stehende Erlebnisse sowie an Gott gerichtete Wünsche und Absichten.¹⁰ Im Gegensatz dazu zielt das Gottesverständnis, wie bereits der Wortbaustein „Verständnis“ verrät, auf die kognitive Dimension und das Verstehen ab.¹¹ Laut GROM zählen zum Gottesverständnis vorrangig die „intellektuellen, verstandesmäßigen Wahrnehmungen und Erkenntnisse“¹². Da die Gottesbeziehung und das Gottesverständnis in Korrelation zueinanderstehen, ist es wichtig, immer beide Dimensionen zu betrachten und eine strikte Trennung zu vermeiden. Laut SZAGUN sind „Gottesverständnis und Gottesbeziehung [...] einerseits voneinander zu trennende und andererseits eng miteinander verknüpfte Aspekte, vielleicht im Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse zu denken [...]“¹³. SZAGUN verwendet daher in ihrer Studie, in Anlehnung an GROM, den Begriff des Gotteskonzepts, welcher den Zusammenschluss des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung bezeichnet.¹⁴ Anhand der nachfolgenden Darstellung soll zusammenfassend verdeutlicht werden, in welchem Verhältnis die beschriebenen Begriffe zueinanderstehen:

¹⁰ Vgl. Dannenfeldt, Astra (2009): Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena: IKS, S. 22.

¹¹ Vgl. Grom, Bernhard (2007): Religionspsychologie. München: Kösel-Verlag, S. 163.

¹² Vgl. Grom, Bernhard (2000): Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. 5. Auflage. Düsseldorf: Patmos-Verlag, S. 115 ff.

¹³ Szagun, Anna-Katharina (2003): Gibt es den Kinderglauben? In: Fischer, Dietlind et al. (Hrsg.), Religionsunterricht erforschen: Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis (S. 188-206). Münster: Waxmann, S. 189.

¹⁴ Vgl. Dannenfeldt, 2009, S. 22.

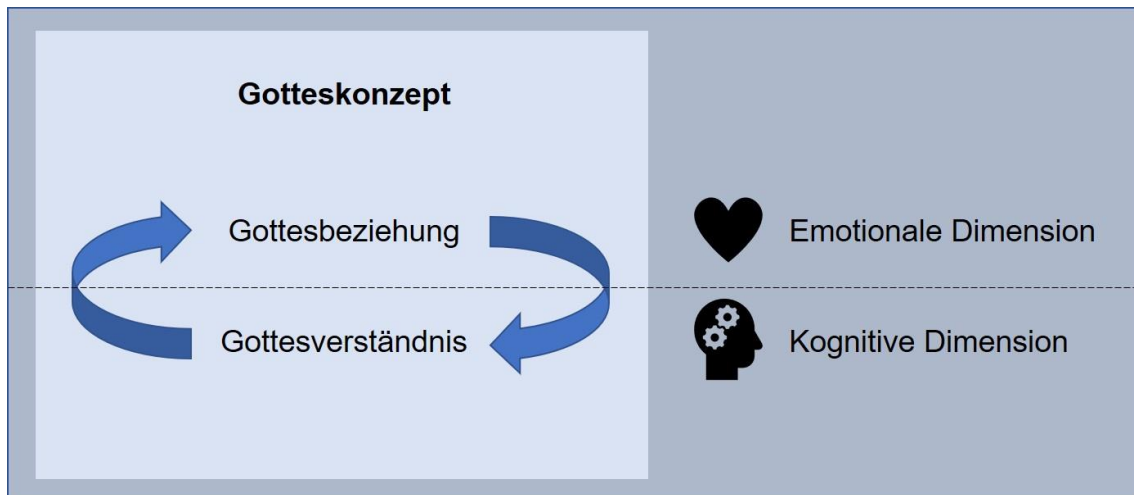


Abbildung 1: *Darstellung zum Gotteskonzept in Anlehnung an ULFAT¹⁵*

Der Fokus dieser Arbeit liegt hauptsächlich auf der Analyse der Gottesverständnisse. Aufgrund der starken Verzahnung und Wechselwirkung der beiden Dimensionen wird jedoch nicht ausschließlich das Gottesverständnis untersucht, sondern dieses im Zusammenhang mit der Gottesbeziehung der Kinder betrachtet.

2.2 Religiöse Sozialisation im Wandel

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt relevante Begriffe erläutert wurden, wird im Folgenden der Fokus auf die religiöse Sozialisation gelegt. Diese ist für die vorliegende Thematik insofern relevant, als dass religiöse Sozialisation einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung von Kindern hat. Kinder, die beispielsweise in ihrer Familie eine starke religiöse Bindung erleben, haben in der Regel auch eine stärkere Gottesbeziehung, während Kinder aus religionsfernen Familien weniger über eine Gottesbeziehung, sondern vorrangig über ein Gottesverständnis verfügen.¹⁶ Vor allem im letzten Jahrhundert haben sich die Sozialisationsbedingungen stark verändert. Im Folgenden wird dieser Wandel der religiösen Sozialisation näher beleuchtet.

¹⁵ Vgl. Ulfat, 2017, S. 15.

¹⁶ Vgl. Hilger et al., 2014, S. 173.

Religiöse Sozialisation im 19. und 20. Jahrhundert

Um herauszustellen, inwiefern sich die heutige religiöse Sozialisation verändert hat, muss zunächst der Blick auf die Vergangenheit gerichtet werden. Noch vor einhundert Jahren existierte ein völlig anderes Bild vom Kind. Kinder sollten nicht kindlich sein, da sie bereits sehr früh als kleine Erwachsene verstanden und behandelt wurden. Emotionalität und Lebendigkeit waren eher unerwünschte Charaktereigenschaften und Kinder, die nicht gehorchten, wurden nicht selten mit Gewalt bestraft. Auch die Rolle der Eltern war völlig different zu der heutigen. Erwachsene standen damals hierarchisch über dem Kind und waren beauftragt, Kinder zu gehorsamen Menschen zu erziehen.¹⁷

Diese Strenge spiegelte sich auch in der religiösen Erziehung wider. Religion war für fast alle Menschen ein wichtiger Teil ihres Lebens. Zu den primären Orten religiöser Erziehung zählte neben der Gemeinde vor allem die Familie.¹⁸ Damals war der Glaube ein „zentraler Referenzpunkt bürgerlicher Erziehung zu einem Leben in sittlicher Gemeinschaft.“¹⁹ Vor allem Menschen, die auf dem Land wohnten, richteten ihren Alltag nach dem Kirchenjahr. Religiöse Traditionen wurden von den älteren Menschen an die jüngere Generation weitergegeben. Gemeinsam wurde beispielsweise in der Bibel gelesen, gebetet und gesungen. Zudem galt Religion als Fundament einer moralischen Erziehung.²⁰ Um Druck auszuüben, wurde den Kindern oft mit der Strafe Gottes gedroht. Diese Erziehung führte dazu, dass der Großteil der Kinder religiös sozialisiert war und religiöse Rituale und Feste kannte. Viele Kinder hatten jedoch vor allem Angst vor Gott und verfügten über ein starres Gottesverständnis.²¹

Religiöse Sozialisation heute

Heutzutage haben sich die Lebensgewohnheiten und die Sichtweise auf Kinder stark verändert. Im Gegensatz zu früher wird von Kindern heute nicht mehr verlangt, dass sie strenge Normen und Regeln befolgen. Vielmehr werden sie weitgehend von ihren Eltern dazu angehalten, Sachverhalte zu reflektieren und eigenständig zu handeln.²² Dabei wird das Ziel verfolgt, dass Kinder sich selbstständig ein Weltbild generieren und eigene

¹⁷ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 11.

¹⁸ Vgl. Hilger et al., 2014, S. 117 ff.

¹⁹ Schulz, Andreas (2014): Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: Walter de Gruyter, S. 8.

²⁰ Vgl. ebd., S. 8.

²¹ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 11.

²² Vgl. Hilger et al., 2014, S. 117 ff.

Antworten auf wichtige Lebensfragen finden.²³ Insgesamt wird dem Kind im Gegensatz zu früher viel mehr Autonomie zugeschrieben.

Dieser Wandel zeigt sich auch im religiösen Kontext. Heutzutage werden Kinder in der Regel nicht mehr dazu gedrängt, vor Mahlzeiten zu beten oder sonntags in die Kirche zu gehen. Vielen Eltern ist es wichtig, dass die Kinder zwar Religiosität kennenlernen, jedoch frei und ohne Zwang entscheiden, ob und an was sie letztendlich glauben. Während damals die Religiosität der Menschen stark durch gesellschaftliche Konventionen und die Kirche beeinflusst wurde, entscheidet heutzutage jeder selbst, ob Religion innerhalb der Familie gelebt wird oder nicht. Daher gibt es auch viele Kinder, die bis zum Schuleintritt keinerlei religiöse Erfahrungen gemacht haben und erstmalig im Religionsunterricht von Gott erfahren und mit dem christlichen Glauben in Kontakt kommen. Der primäre Ort religiöser Sozialisation ist demnach heutzutage nicht mehr nur die Familie, sondern in vielen Fällen die Schule.²⁴ Ferner zeichnet sich die religiöse Sozialisation heute durch religiöse Pluralität aus. Kinder lernen im Gegensatz zu früher nicht mehr nur den katholischen oder evangelischen Glauben kennen, sondern kommen bereits sehr früh mit einer Vielzahl an religiösen Orientierungen in Kontakt. Dies führt dazu, dass der christliche Glaube nicht mehr die einzige Option darstellt. Neben der Pluralisierung ist auch die Individualisierung ein zentrales Element der heutigen religiösen Sozialisation. Darunter wird verstanden, dass der eigene Glaube nicht mehr nach festen Strukturen und Mustern gelebt wird, wie es früher der Fall war, sondern so konstruiert wird wie es einem beliebt.²⁵ Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Religion heutzutage in vielen Familien nicht mehr selbstverständlich ist und selbstverständlich gelebt wird. Zudem kommen Kinder mit vielen unterschiedlichen Glaubensansätzen und individuell gelebten Glaubensformen in Kontakt, weshalb zum jetzigen Zeitpunkt die religiöse Erziehung in jeder Familie anders gestaltet wird.

2.3 Diskurs zur Säkularisierung der Gesellschaft

Im vorherigen Abschnitt wurde erläutert, wie sich die religiöse Sozialisation innerhalb der letzten Jahrhunderte gewandelt hat. Oftmals wird in diesem Zusammenhang auch von

²³ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 11.

²⁴ Vgl. Hilger et al., 2014, S. 36.

²⁵ Vgl. Hilger et al., 2014, S. 30 f.

einem Religionsverfall gesprochen.²⁶ Daher sollen im Folgenden die wichtigsten Aspekte des aktuellen Diskurses zur Säkularisierung der Gesellschaft dargelegt werden.

Für viele Menschen spielt Religion in ihrem alltäglichen Leben keine bedeutsame Rolle mehr. Bereits seit Jahrzehnten lässt sich feststellen, dass die Kirchen in Deutschland nicht nur unter der Woche, sondern auch am Sonntag nur wenig besucht werden. Nur an großen Feiertagen, wie Weihnachten oder Ostern, oder an Gottesdiensten, die im Rahmen von Taufen, Hochzeiten oder Trauerfeiern gehalten werden, versammeln sich deutlich mehr Menschen in den Kirchen als gewöhnlich.²⁷ Zudem nimmt die Zahl der Katholiken in Deutschland zwar nicht gravierend aber stetig ab. Während im Jahr 2012 noch 24.340.000 Katholiken in Deutschland verzeichnet waren, hat sich die Zahl bis zum Jahr 2018 um ca. 1,3 Millionen verringert. Auch die evangelische Kirche hat in den letzten Jahren einen deutlichen Rückgang an Kirchenmitgliedern erlitten. Insgesamt ist also ein deutlicher Abwärtstrend zu erkennen.²⁸

Anhand der nachfolgenden Grafik wird der Rückgang der Kirchenzugehörigkeit in Deutschland dargestellt:

²⁶ Vgl. ebd., S. 119.

²⁷ Vgl. Heiser, Patrick (2018): Religionssoziologie. Paderborn: UTB Verlag, S. 20.

²⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit (Stand: 16.10.2019) <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tafeln/bevoelkerung-religion.html;jsessionid=3DBD2FC4DD46EF077BF590B5AA8FB89.internet732>. [28.01.2020].

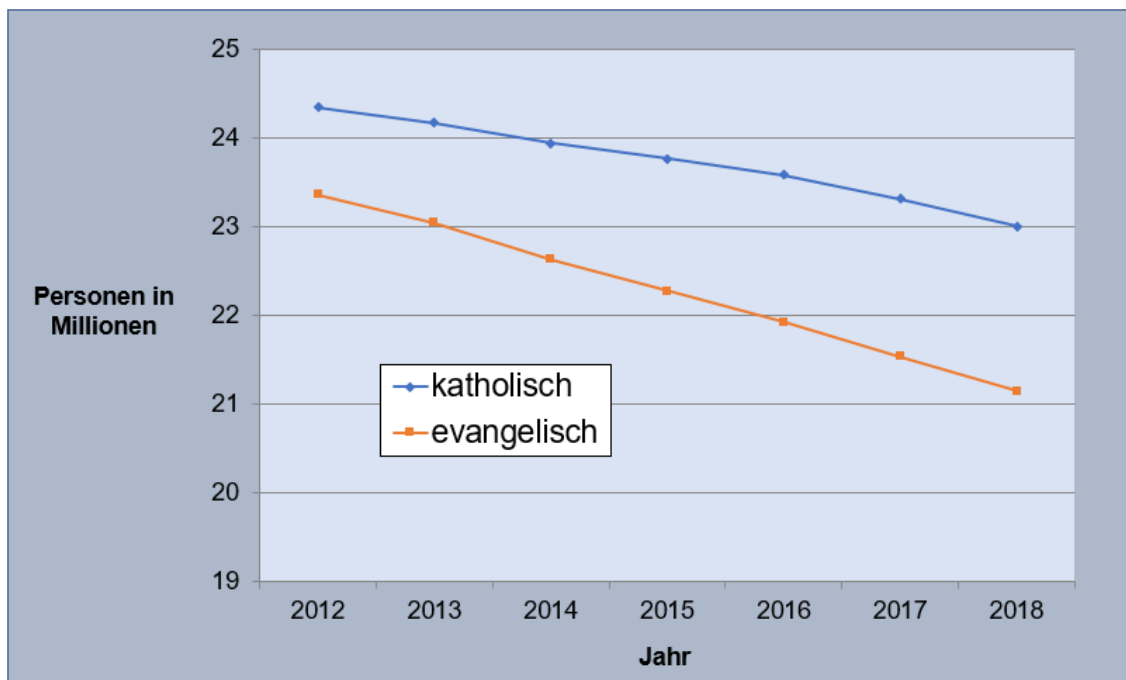


Abbildung 2: *Eigene Darstellung: Anzahl der Katholiken in der Bundesrepublik Deutschland anhand von Daten des Statistischen Bundesamts²⁹*

Die Gründe für den Kirchenaustritt sind sehr unterschiedlich. Während einige Menschen nicht mehr bereit sind, die Kirchensteuer zu zahlen, so treten andere Menschen aufgrund der Missbrauchsskandale aus der Kirche aus. Der häufigste Grund ist jedoch, dass keine Verbindung mehr zum Glauben existiert und viele Menschen Religion als unwichtig ansehen. Dies ergab eine von BEDFORD-STROHM und JUNG durchgeführte Untersuchung zur Kirchenmitgliedschaft.³⁰ Solche Erkenntnisse verstärken die Diskussionen um eine Gesellschaft, in der „Gottesverdunklung“, „Gottesvergessenheit“ oder „Entchristlichung“ herrsche.³¹

Dieser Relevanzverlust von Religion und Glaube wird auch als Säkularisierung bezeichnet.³² Der Säkularisierungsbegriff ist jedoch nicht neu, sondern existiert bereits seit vielen Jahrhunderten und wird vor allem seit dem 19. und 20. Jahrhundert stärker diskutiert.³³

²⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit (Stand: 16.10.2019) <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-religion.html;jsessionid=3DBD2FC4DD46EF0777BF590B5AA8FB89.internet732>. [28.01.2020].

³⁰ Vgl. Heiser, 2018, S. 20.

³¹ Vgl. Pickel, 2019, S. 111.

³² Vgl. Kläden, Tobias (2019): Pastorale Chancen der Säkularität. In: Knop, Julia (Hrsg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (S. 245-259). Freiburg: Verlag Herder, S. 246.

³³ Vgl. Pickel, 2019, S. 111.

Ursprünglich handelte es sich hierbei um „ein[en] innerkirchlicher[n] Rechtsbegriff, der den Übergang vom Ordenskleriker zum Weltpriester“ bezeichnet.³⁴ Heutzutage spricht man in gesellschaftlicher Hinsicht von Säkularisierung, wenn religiöse Prinzipien an Bedeutung verlieren, nicht mehr angewendet und vergessen werden oder sie zwar beibehalten, aber nicht mehr in einem religiösen Kontext praktiziert werden.³⁵

Im aktuellen Diskurs sind hauptsächlich die nachfolgend genannten drei Standpunkte auszumachen.

Vertreter der Säkularisierungstheorie gehen davon aus, dass der Relevanzverlust von Religion ein langfristiger und unaufhaltsamer Prozess ist. Der Glaube und die Beziehung zu Gott würden demnach nach und nach schwinden. Grund dafür sei, dass immer weniger Menschen christlich sozialisiert sind.³⁶ Anhänger der Individualisierungstheorie des Religiösen gehen hingegen davon aus, dass der Glaube zwar individueller gelebt wird, es sich aber nicht um einen Glaubensverlust handle. Sie trennen die Kircheng Zugehörigkeit und den Glaubensverlust voneinander und glauben, dass zwar immer weniger Menschen in die Kirche gehen, die Frage nach Gott jedoch trotzdem weiter Relevanz hat. Zudem gibt es eine Gruppe von Theologen, die eine Säkularisierung gänzlich ausschließt. Sie gehen nicht davon aus, dass es überhaupt zu einem Bedeutungsverlust der Gottesfrage kommen kann. Somit würde es auch nicht zu einem Wandel oder gar einem Verlust des Gottesverständnisses kommen. Diese Ansicht kann jedoch nicht durch empirische Kenntnisse gestützt werden, weshalb sie in der Diskussion nur wenig standhalten kann.³⁷

Es stellt sich die Frage, ob eine, wie in der Individualisierungstheorie gedachte, Trennung von christlicher Kirche und Glaube an Gott überhaupt möglich ist. Der Soziologe PICKEL ist der Meinung, dass auf diese Weise zwar Alltagsprobleme gelöst werden können und Spiritualität entstehe, aber die „Formen individualisierter Religiosität in der Regel eben nicht mit der Bezeichnung christlich zu versehen [sind].“³⁸

PICKEL verweist in diesem Zusammenhang auf die von GLOCK entwickelten Kerndimensionen der Religiosität: religiöses Wissen, individuelle religiöse Praktiken, kollektive religiöse Praktiken, religiöse Erfahrung und der Glaube. Diese Dimensionen stehen in

³⁴ Bucher, Rainer (2019): Gottesfrage und christliche Theologie in kapitalistischen Zeiten. In: Knop, Julia (Hrsg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (S. 199-213). Freiburg: Verlag Herder, S. 203.

³⁵ Vgl. Höffe, Otfried & Kablitz, Andreas (2018): Religion im säkularen Europa. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 16.

³⁶ Vgl. Pickel, 2019, S. 116.

³⁷ Vgl. ebd., S. 113.

³⁸ Ebd., S. 114.

einem engen Zusammenhang. Das Zentrum ist hierbei der Glaube an Gott. Um an Gott glauben zu können, sei es demnach wichtig, religiöse Erfahrungen zu machen und über religiöses Wissen zu verfügen. Ohne eine Verknüpfung der einzelnen Dimensionen wäre der Glaube an Gott also nicht existent. Dies verdeutlicht, dass eine Trennung von Glauben und Kirche, wie sie von Vertretern der Individualisierungstheorie vorgenommen wird, laut PICKEL wenig Sinn ergibt.³⁹

Anhand dieser kurzen Darstellung des aktuellen Diskurses wird deutlich, dass der Relevanzverlust des Glaubens ein derzeit für unsere Gesellschaft bedeutsames Thema ist. Auch wenn sich nicht konkret sagen lässt, welche bzw. ob eine Theorie wahr ist, ist dieser Diskurs äußerst bedeutsam.

Auch für die Analyse der Gottesverständnisse spielt der Diskurs zur Säkularisierung eine wichtige Rolle, da es hier um die Frage geht, welche Bedeutung der Glaube für die Kinder heutzutage noch hat und wie sich dies auf die Gottesbeziehung und das Gottesverständnis auswirkt.

3 Religionspädagogischer Forschungsstand

In diesem Kapitel erfolgt nun die Darstellung des religionspädagogischen Forschungsstands. Dieser Abschnitt ist in zwei Teile unterteilt. Zunächst werden die für die Thematik relevanten klassischen Entwicklungstheorien erläutert. Anschließend wird der Fokus auf die aktuellen Forschungserkenntnisse gelegt. In einem letzten Schritt werden methodische Überlegungen zur Analyse darlegt.

3.1 Klassische Entwicklungstheorien

Zunächst wird ein Überblick über die klassischen Entwicklungstheorien geboten. Diese sind insofern für die Thematik relevant, als dass sie die Grundlage für beinahe alle neueren Theorien zur religiösen Entwicklung sind. Zudem stellt die Entwicklung des kindlichen Denkens allgemein und bezogen auf religiöse Inhalte den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Gottesverständnisses dar. Zu den klassischen Entwicklungstheorien zählen die Erkenntnisse von PIAGET, FOWLER und OSER/ GMÜNDER. Diese Theorien

³⁹ Vgl. Pickel, 2019, S. 114 f.

werden im Folgenden in ihren wesentlichen Aussagen erläutert. Daran anschließend erfolgt eine kurze Evaluation der drei Theorien.

3.1.1 Das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach PIAGET

Die Entwicklung des Denkens von der frühen Kindheit bis hin zur Adoleszenz spielt für das Verständnis von religiösen Inhalten eine wichtige Rolle. Eine für die Entwicklungspsychologie äußerst bedeutsame Theorie, welche grundlegend für viele darauffolgende Forschungen ist, ist die Theorie der kognitiven Entwicklung. Sie stammt vom Schweizer Psychologen PIAGET (1896-1980). Seine Erkenntnisse basieren auf der Auswertung von Intelligenztests. PIAGET erkannte, dass Kinder typische Fehler machen und neues Wissen in sog. Schemata eingefügt wird. Um ein Gleichgewicht (Äquilibration) herzustellen, werden entweder neue Schemata erzeugt (Akkommodation) oder neues Wissen wird in bereits vorhandene Schemata eingeordnet (Assimilation).⁴⁰

Diese Erkenntnisse bildeten die Grundlage für PIAGETS vierstufiges Modell der geistigen Entwicklung. Die erste Stufe ist die der **sensomotorischen Phase** (0-2 Jahre). In dieser Phase beginnt das Kind zu verstehen, dass Geschehnisse auf eigene Handlungen zurückzuführen sind. Dem Kind wird also die Relevanz der eigenen Handlung deutlich. Die zweite Phase seiner Stufentheorie ist die **präoperationale Phase** (2-7 Jahre). Kennzeichnend für diese Entwicklungsphase ist das egozentrische Denken. Hiermit ist gemeint, dass das Kind sämtliche Geschehnisse nur aus der eigenen Perspektive betrachten kann. Die **konkret-operationale Phase** (7-12 Jahre) stellt die dritte Stufe dar. Im Gegensatz zur präoperationalen Phase ist das Kind nun in der Lage auch andere Perspektiven einzunehmen. Entscheidend ist für diese Phase zusätzlich das konkrete Denken, das die Objektebene nicht überschreitet. Die letzte Phase von PIAGETS Entwicklungsstufen ist die **formal-operatorische Phase** (ab 12 Jahre). In dieser Phase hat das Kind sein zuvor rein konkretes Denken zum abstrakten Denken weiterentwickelt. Zudem besitzt es nun, neben der Übernahme von anderen Perspektiven, die Fähigkeit eine Metaperspektive einzunehmen. Obwohl sich diese Erkenntnisse allgemein auf die kognitive Entwicklung beziehen,

⁴⁰ Vgl. Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 14.

sind sie auch religionspädagogisch von großer Bedeutung und stellen die Grundlage für viele weitere religionspädagogische Theorien dar.⁴¹

3.1.2 Stufen des Glaubens nach FOWLER

FOWLER (1940-2015) hat ähnlich wie PIAGET eine weitere stufenartige Theorie entwickelt. Dabei orientierte er sich an den Erkenntnissen von ERIKSON und PIAGET. Seine Stufentheorie richtet sich jedoch nicht auf die kognitive Entwicklung, sondern auf die Glaubensentwicklung. Dennoch bestehen laut FOWLER Zusammenhänge zwischen den beiden Theorien, da Vorstellungen immer auch vom kognitiven Entwicklungsstand von Menschen abhängig sind. Grundlage für seine Theorie sind narrative Interviews, die mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt wurden. In den Interviews wurden den Personen persönliche Fragen zu ihrer Lebensgeschichte, Schlüsselerfahrungen, Werten, Glauben und besonderen religiösen Erfahrungen gestellt.⁴²

FOWLERS Theorie besteht aus insgesamt sieben Stufen, die vom Kleinkindalter bis hin zum späten Erwachsenenalter reichen. Die erste Phase ist im Kleinkindalter bis zum zweiten Lebensjahr anzusiedeln und wird als **undifferenzierter Glaube** betitelt. In dieser Phase wird die Basis für Vertrauen, Mut, Hoffnung und Liebe gelegt und somit auch die Grundlage für die nachfolgende Entwicklung des Glaubens. Gleichzeitig erfährt der Säugling aber auch wie es ist, verlassen zu werden und sich von der Umwelt bedroht zu fühlen. In der zweiten Phase, die in der frühen Kindheit, im Alter von ca. drei bis sechs Jahren, einzuordnen ist, wandelt sich der Glaube zu einem **intuitiv-projektiven Glaube**n. In dieser Zeit spielt die Fantasie eine wichtige Rolle für das Kind. Zudem nehmen die Erzählungen, Emotionen und Handlungen des elterlichen Glaubens einen starken Einfluss auf das heranwachsende Kind. Abgelöst wird diese Phase ungefähr zum Beginn der Schulzeit vom **mythisch-wörtlichen Glaube**n. Im Alter von sieben bis zwölf Jahren wird der Glaube vom Kind sehr wörtlich verstanden. Gott wird als menschliches Wesen gedacht, mit dem man diskutieren und Sachen aushandeln kann. Des Weiteren spielt für die Heranwachsenden in dieser Phase Gerechtigkeit eine wichtige Rolle. In der darauffolgenden Stufe, die als **synthetisch-konventioneller Glaube**n bezeichnet wird, erhält der

⁴¹ Vgl. Büttner & Dieterich, 2013, S. 15.

⁴² Vgl. Fricke, Michael (2007): Von Gott reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15 f.

Jugendliche eine offenere Sicht auf die Welt. Der Glaube ist jedoch noch nicht individualisiert. Einen besonderen Stellenwert für die Entwicklung des Glaubens nehmen gleichaltrige Freunde ein. Obwohl diese Phase der Jugendzeit zuzuordnen ist, durchläuft sie nicht jeder Erwachsene. Viele Menschen verbleiben ihr Leben lang auf dieser Stufe des Glaubens. Während in der dritten Phase noch keine Individualisierung des Glaubens stattfindet, ändert sich dies in der vierten Stufe, welche auch als **individuierend-reflektierter Glaube** bezeichnet wird. Diese Phase ist dem frühen Erwachsenenalter zuzuordnen. Wie bereits der Titel verdeutlicht, nimmt neben der Individualisierung auch die Reflexionsfähigkeit des jungen Erwachsenen zu. Diese bezieht sich nicht nur auf die Person selbst, sondern auch auf generelle Ansichten. Auch die anschließende Stufe, die den Namen **verbindender Glaube** trägt, wird nicht von jedem erreicht. Menschen, die ungefähr das vierzigste Lebensjahr erreicht haben, befinden sich am ehesten auf dieser Stufe des Glaubens. Kennzeichnend ist, dass der Erwachsene versucht, gegensätzliche Ansichten einzubeziehen. Die letzte Stufe, die nur sehr selten erreicht wird, zeichnet sich dadurch aus, dass der Mensch zu einem **universalisierenden Glauben** gelangt. Er kann gegensätzliche Denkweisen und Ansichten miteinander in Einklang bringen. Zudem sind Liebe und Gerechtigkeit hier besonders stark ausgeprägt. Menschen, die diese Stufe erreicht haben, sind beispielsweise Mahatma Gandhi und Mutter Teresa.⁴³

3.1.3 Stufen des religiösen Urteils nach OSER/ GMÜNDER

Neben FOWLER haben auch OSER/ GMÜNDER auf der Grundlage von PIAGETS Theorie der kognitiven Entwicklung ein Modell entwickelt, das die religiöse Entwicklung beschreibt. In ihrem Modell des religiösen Urteils unterscheiden sie fünf Stufen, die sich auf eine Dilemma-Situation beziehen. Im Folgenden wird diese Situation kurz erläutert. Der Dilemma-Situation ist ein Arzt namens Paul ausgesetzt. Bei einem Flugzeugabsturz hat Paul Gott versprochen sich für arme Menschen einzusetzen, falls er den Absturz überlebt. Es tritt der Fall ein, dass Paul überlebt. Kurz darauf erhält er jedoch ein vielversprechendes Jobangebot. Nun stellt sich die Frage, ob er sein an Gott gerichtetes Versprechen einhalten muss oder nicht.⁴⁴

⁴³ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 39 f.

⁴⁴ Vgl. Büttner & Dieterich, 2013, S. 56.

Die nachfolgend aufgezeigten fünf Stufen beinhalten mögliche Antworten auf diese Fragestellung:

Tabelle 1: Stufenschema für Gläubige und Nicht-Gläubige nach OSER ET AL. ⁴⁵

Stufe	Version für Gläubige	Version für Nicht-Gläubige
1	Wenn Paul sein Versprechen nicht hält, erwartet ihn eine gerechte Strafe, wie beispielsweise eine Krankheit oder Unzufriedenheit, usw. Wenn ich Gott nicht gehorche, wird mir etwas zustoßen.	Ich glaube nicht an Gott, aber es ist besser, wenn man sein Versprechen hält. Man weiß nie, vielleicht wirst du sonst bestraft, z. B. durch Krankheit oder einen Autounfall oder man fühlt sich unzufrieden.
2	Ich würde gehen, weil ich sonst ein schlechtes Gewissen hätte. Ich würde etwas Großzügiges tun, z. B. Geld spenden. Dann fühlte ich mich erleichtert. Demzufolge wollte Gott Paul prüfen.	Wenn ich nicht ginge, würde ich Geld spenden oder jemandem etwas Gutes tun. Somit könnte Paul verborgene Kräfte zufriedenstellen, wer auch immer sie sein mögen. Dann gäbe es keine üblen Folgen.
3	Paul muss für sich selbst entscheiden, denn es hängt nicht von Gott ab. Gott hat andere Dinge zu tun, als sich um solche Kleinigkeiten zu kümmern.	Gott bedeutet mir nichts. Ich würde für mich selbst entscheiden und mich nicht mehr um Religion kümmern. Mein Wille zählt, nicht der irgendeines Gottes, der sich sowieso nicht um mich kümmern würde, falls er existierte.
4	Für mich ist Pauls Unfall ein Hinweiszeichen von Gott. Solche Hinweise verweisen auf einen verborgenen Plan. Man muss lernen, sie zu entschlüsseln.	Es gibt so etwas wie einen verborgenen Plan. Irgendwie klärt sich die Angelegenheit. Wir sind alle Teile dieses Plans. Deshalb wird alles gut gehen, was ich auch tue, sogar wenn niemand den geheimen Plan erklären kann.
5	Wäre ich Paul, hätte ich mich auf die eine oder andere Weise zu entscheiden und würde in die Sache verwickelt.	Es ist egal, wie ich mich entscheide.

⁴⁵ Oser, Fritz & Reich, Karl Helmut (2000): Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen (S. 216-225). Stuttgart: Calwer Verlag, S. 217.

Stufe	Version für Gläubige	Version für Nicht-Gläubige
	Wenn ich dies tue, leiste ich einen Beitrag dazu, Gott in der Welt sichtbar zu machen. Dabei ist er auf geheimnisvolle Weise mit allen Menschen verbunden.	Am wichtigsten ist es, dass ich für andere da bin. Dadurch leiste ich einen Beitrag, die Existenz von etwas, das über das Individuum hinausreicht, sichtbar zu machen. Etwas in mir verbindet mich mit allen Menschen.

Anhand dieser beschriebenen Situationen haben OSER/ GMÜNDER ein Stufenmodell zur religiösen Entwicklung konzipiert, das im Folgenden näher erläutert wird. Die erste Stufe zeichnet sich durch eine **Orientierung an absoluter Heteronomie** (Deus ex machina) aus. Darunter wird verstanden, dass Gott als allmächtiges Wesen gesehen wird, das aktiv in das Weltgeschehen eingreift. Wie ein Magier kann er den Menschen bestrafen, wenn er nicht gehorcht oder ihn belohnen, wenn seine Handlungen und Absichten gut sind. Während Gott also eine aktive Rolle zugeschrieben wird, sieht sich der auf dieser Stufe befindende Mensch selbst als äußerst passiv und ausgeliefert. Er befindet sich in völliger Abhängigkeit zu Gott.⁴⁶

Die zweite Stufe erreichen in der Regel erst ältere Kinder. Kennzeichnend für diese Stufe ist die **Orientierung an „do ut des“** („Ich gebe, damit du gibst.“). Während der Mensch zuvor nicht in das Weltgeschehen eingreifen konnte, wird nun die Ansicht vertreten, dass bestimmte Dinge mit Gott verhandelt werden können. Obwohl die Allmächtigkeit Gottes auf dieser Stufe immer noch präsent ist, eröffnet sich nun die Möglichkeit durch religiöses Engagement Einfluss auf seine Handlungen ausüben zu können. Menschen, denen etwas Schlimmes im Leben geschieht, haben demnach Gott nicht durch ihr religiöses Engagement zufrieden gestellt.⁴⁷

In der darauffolgenden Stufe, die in der Regel im Jugendalter erreicht wird, zeigt sich laut OSER/ GMÜNDER eine **Orientierung an absoluter Autonomie** (Deismus). Der Fokus liegt nun also auf der Eigenständigkeit des Menschen. Während zuvor geglaubt wurde,

⁴⁶ Vgl. Ulfat, Fahimah (2017): Die Selbstrelationierung muslimische Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 37.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 37.

dass Gott in das Weltgeschehen eingreift, wird diese Ansicht nun nicht mehr vertreten. Vielmehr wird der Mensch nun als eigenständig handelndes Wesen gesehen.⁴⁸

Die vierte Stufe kennzeichnet sich laut OSER/ GMÜNDER durch eine **Orientierung an vermittelter Autonomie und dem Heilsplan**. Diese Stufe erreichen meist erst ältere Jugendliche. Die zuvor stark betonte Eigenständigkeit des Heranwachsenden ändert sich nicht, jedoch erlangt der Mensch zusätzlich die Fähigkeit zur Reflexion. Darunter wird verstanden, dass er in seinem Handeln und Denken zwar frei und eigenständig ist, gleichzeitig aber auch in seinem Leben Spuren Gottes suchen und erkennen kann. Demnach ist es möglich, dass Gott bestimmte Ereignisse im Leben des Menschen ermöglicht und lenkt.⁴⁹

Nach OSER/ GMÜNDER gelangen Menschen nur in seltenen Fällen bis zur letzten Stufe des religiösen Urteils, die durch eine **Orientierung an religiöser Intersubjektivität** gekennzeichnet ist. Besonders an dieser Stufe ist, dass der Mensch Gott in der Begegnung mit anderen erkennt. Zudem fühlt sich der Mensch vollkommen von Gott angenommen.⁵⁰

3.1.4 Evaluation der klassischen Entwicklungstheorien

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die klassischen Entwicklungstheorien erläutert wurden, soll nun eine kurze Evaluation derselben durchgeführt werden. Zunächst gilt es grundsätzliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Theorien aufzeigen und anschließend mögliche Kritikpunkte herauszustellen. Anhand der Theorien von PIAGET, FOWLER und OSER/ GMÜNDER wird deutlich, dass sich PIAGETS Modell allgemein auf die kognitive Entwicklung bezieht, während die anderen beiden Theorien spezifisch auf die religiöse Entwicklung ausgerichtet sind. Das von PIAGET entwickelte Modell wurde sowohl bei FOWLER als auch bei OSER/ GMÜNDER als Grundlage für ihre Theorien verwendet. Dies zeigt sich am ähnlichen stufenartigen Aufbau der drei Modelle. Anders als PIAGET haben OSER/ GMÜNDER und FOWLER jedoch nicht nur die Entwicklung bis zur Adoleszenz, sondern bis ins späte Erwachsenenalter beschrieben. In allen Theorien wird jedoch das Alter mit einer bestimmten Entwicklungsstufe verknüpft. Diese Verknüpfung von Alter und Entwicklungsstufe wird häufig kritisiert. BÜTTNER ist der Ansicht, dass es neben dem Alter weitere Einflussfaktoren auf die kognitive

⁴⁸ Vgl. Ulfat, 2017, S. 37.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 38.

⁵⁰ Vgl. Büttner & Dieterich, 2013, S. 56 f.

Entwicklung gibt. Er verdeutlicht dies anhand eines Beispiels. Er erläutert, dass ein Kind in einem spezifischen Bereich ein ausgeprägteres Wissen haben kann als ein Erwachsener. Wenn sich ein 6-jähriges Mädchen beispielsweise besonders für Dinosaurier interessiert, ist ihr Wissen deutlich ausgeprägter als das eines Jugendlichen, der sich nie mit Dinosauriern beschäftigt hat.⁵¹ Des Weiteren ist das Ziel bei allen Theorien das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe. Auch dies kann kritisch gesehen werden. Zwar ist es positiv, wenn der Mensch sich weiterentwickeln will, allerdings sollte das Streben danach nicht mit einer Abwertung niedriger Stufen verbunden sein. Besonders in Bezug auf die Entwicklung des Glaubens darf das Verharren auf einer Glaubensstufe nicht als negativ gesehen werden. Der Glaube ist etwas sehr Persönliches und sollte nie losgelöst von der Lebensgeschichte betrachtet oder bewertet werden.⁵²

Der zuvor erläuterte Punkt steht in einem engen Zusammenhang mit einem weiteren als kritisch zu erachtendem Aspekt. Sowohl in der Theorie von FOWLER als auch in der von OSER/ GMÜNDER wird bei der Entwicklung des Glaubens nicht herausgestellt, welche Faktoren dazu führen, dass ein Mensch auf eine höhere Stufe gelangt oder weshalb einige Menschen auf niedrigen Stufen verharren, während andere die höchste Glaubensstufe erreichen. Hier stellt sich die Frage nach den sozialen Bedingungen, der Erziehung und der religiösen Sozialisierung eines Menschen. Welchen Einfluss diese Aspekte auf die Entwicklung haben, wird in keiner der beiden Theorien beschrieben.⁵³ Ferner wird bei OSER/ GMÜNDER häufig kritisiert, dass ihre Theorie zu kognitiv ist und die Gefühlsebene nicht beachtet wird. Dieser Kritik ist sich OSER bewusst. Er merkt diesbezüglich an, dass in den Interviews neben der kognitiven Komponente immer auch die Emotionen eine Rolle spielen, diese jedoch nicht explizit untersucht wurden.⁵⁴ Ein weiterer Aspekt ist, dass bei keiner der Theorien ein Unterschied zwischen Geschlechtern vorgenommen wird. Es wäre wissenswert, ob sich die Entwicklung von Mädchen /Jungen bzw. Frauen /Männern unterscheidet.⁵⁵

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Theorien von PIAGET, FOWLER und OSER/ GMÜNDER grundlegend für viele gegenwärtige empirische Forschungen und vor allem für

⁵¹ Vgl. Ulfat, 2017, S. 33.

⁵² Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 45.

⁵³ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 41.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 44.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 41.

die Diagnostik sehr bedeutsam sind.⁵⁶ Jedoch weisen sie einige Schwachpunkte auf und sollte daher keineswegs ohne eine differenzierte Reflexion angewendet werden.

3.2 Gegenwärtige empirische Forschungen

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die klassischen religionspädagogischen Theorien erläutert wurden, erfolgt im weiteren Verlauf eine Darstellung gegenwärtiger Forschungen und der daraus resultierenden Erkenntnisse. Zunächst wird ein kurzer Überblick über diverse Forschungsprojekte geboten. Im Anschluss werden zwei Studien ausführlicher beschrieben, die für die vorliegende Thematik des Gottesverständnisses äußerst bedeutsame Erkenntnisse liefern. Hierzu zählen die Rostocker Längsschnittstudie und die von ULFAT durchgeführte Studie zur Gottesbeziehung muslimischer Kinder.

Während das Gottesverständnis von Kindern bisher nur wenig erforscht wurde, lassen sich zahlreiche Studien zu den Gottesvorstellungen und Gottesbildern von Kindern finden. Wie bereits zu Beginn erläutert, zielen die Begriffe Gottesbild und Gottesvorstellung eher auf die Repräsentation von Gott ab. Forschungen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, legen somit einen anderen Fokus als Forschungen zum Gottesverständnis. Dennoch stehen diese Begriffe und somit auch die Studien im Zusammenhang zueinander. Daher werden im Folgenden zunächst die wichtigsten Erkenntnisse dieser Studien zum Gottesbild und zur Gottesvorstellung erläutert.

SCHWENDEMANN ET AL. führten das Forschungsprojekt „Gott der Kinder“ durch, bei dem die Gottesvorstellungen und Bilder von Kindern untersucht wurden. Ziel ihrer Untersuchung war es, Gott kennenzulernen, so wie ihn sich die Kinder vorstellen. Dabei sollte herausgestellt werden, ob Gott für sie existent ist und wie sie über ihn denken.⁵⁷ Es wurde festgestellt, dass sowohl der Glaube als auch das Gottesbild von Kindern sehr unterschiedlich sind. Während einige Kinder sich von Gott beschützt fühlen, sind andere der Auffassung, dass Gott auch zornig sein kann. Die Gottesvorstellung der Kinder reicht dabei von einem märchenartigen, starken König, über Geister bis hin zu Engeln. Einige Kinder sehen Gott aber auch als einen guten Freund oder Bruder.⁵⁸

⁵⁶ Vgl. Hilger et al., 2014, S. 49.

⁵⁷ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 5.

⁵⁸ Vgl. Schwendemann et al., 2001, S. 153.

Auch MAULL hat in ihrer qualitativen Längsschnittuntersuchung die Gottesbilder und Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen untersucht. Gegenstand ihrer Untersuchung sind gemalte Bilder von Gott und die im Anschluss geführten Interviews. Ähnlich wie SCHWENDEMANN ET AL. wurde in dieser Studie erforscht, wie sich Kinder Gott vorstellen und welche Eigenschaften sie ihm zuschreiben.⁵⁹ Die Ergebnisse zeigen deutliche Überschneidungen zu den zuvor erläuterten Erkenntnissen. Die Untersuchung ergab, dass viele Kinder Gott als Beschützer der Erde und des Menschen sehen. Ebenso wird er von einigen Kindern als bedrohlich angesehen. MAULL schloss daraus, dass Kinder über sehr unterschiedliche und zum Teil auch gegensätzliche Gottesvorstellungen verfügen.⁶⁰ Ferner war es ein Forschungsziel der Studie herauszufinden, ob und wie sich die Gottesvorstellungen der Kinder und Jugendlichen im Laufe der Zeit verändern. Um dies zu überprüfen, wurde die Untersuchung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt: zu Beginn der Sekundarstufe I und zu Beginn der Sekundarstufe II. Es zeigte sich, dass sich die Gottesvorstellungen im Kindes- und Jugendalter stark verändern und nur bei wenigen zum späteren Zeitpunkt eine unveränderte Gottesvorstellung festzustellen war.⁶¹ KLEIN hat ebenfalls die Gottesbilder von Kindern untersucht. Anders als SCHWENDEMANN und MAULL richtete sich ihre Forschung jedoch spezifisch auf die Gottesbilder von Mädchen. Diese waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen sechs und zwölf Jahre alt. Mit ihnen wurden sog. Malinterviews geführt. Ergänzend zum Malprozess wurden die Kinder dazu angeregt, über ihre Gottesvorstellungen zu sprechen und Fragen über ihren Glauben zu beantworten.⁶² Auch diese Studie zeigte die bedeutsame Vielfalt an Gottesvorstellungen. Zudem konnte herausgestellt werden, dass Kinder nicht nur eine Gottesvorstellung haben, sondern parallel mehrere Vorstellungen von Gott existieren, von denen jedoch immer nur eine bildhaft dargestellt werden konnte.⁶³ Anhand der dargestellten Studien wird deutlich, dass Gottesbilder und Gottesvorstellungen von Kindern sehr unterschiedlich sind und dass einige Kinder zum Teil völlig kontingente Vorstellungen von Gott haben als andere.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 79.

⁶⁰ Vgl. Maull, Ibtissame Yasmine (2017): Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 127 ff.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 165.

⁶² Vgl. Klein, Stefanie (2000): Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. In: Fischer, Dietlind & Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder (S. 97-128). Münster: Comenius-Institut, S. 106.

⁶³ Vgl. ebd., S. 123.

Während es zu den Gottesbildern und -vorstellungen eine Vielzahl an Forschungen gibt, wurde das Gottesverständnis von Kindern hingegen erst in wenigen Studien untersucht. Es lassen sich jedoch vor allem zwei Studien finden, die bedeutsame Erkenntnisse zum Gottesverständnis liefern. Hierzu zählen die Rostocker Längsschnittstudie und die Studie zur Gottesbeziehung muslimischer Kinder. Diese Forschungsprojekte werden im Folgenden näher beschrieben und die daraus resultierenden Erkenntnisse aufgezeigt.

3.2.1 Rostocker Längsschnittstudie

Unter der Leitung von SZAGUN (geb. 1940) wurde die Rostocker Längsschnittstudie durchgeführt, bei der das Gottesverständnis und die Gottesbeziehung von Kindern untersucht werden, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Beobachtet wurden insgesamt 55 Kinder im Alter von sechs bis 18 Jahren über einen Zeitraum von vier bis acht Jahren. Laut SZAGUN sei das Ziel der Studie „individuelle Bildungsverläufe – fokussiert auf das Gotteskonzept – in Einzelfallstudien nachzuzeichnen und bezogen auf den sozialen, biografischen und unterrichtlichen Kontext wie unter Aufnahme der forschungsbedingten Impulse auszuwerten.“⁶⁴ Die Erhebung wurde anhand von Collagen, Zeichnungen und Aufstellungsübungen durchgeführt, wobei das Hauptaugenmerk auf der Erstellung sog. „Schnipselcollagen“ lag. Neben den visuellen Aufgaben wurden mit den Kindern und ihren Eltern Gespräche geführt, die durch Fragebögen und psychologische Tests ergänzt wurden.⁶⁵ Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse der Rostocker Längsschnittstudie aufgezeigt.

1. Traditionen sind mitten in der Kirche abgebrochen

Die Studie ergab, dass sich die meisten Bezugspersonen der Kinder (Eltern und ErzieherInnen) nicht mehr eng mit religiösen Traditionen verbunden fühlen. Demnach sehen sie sich nicht in der Lage, die Traditionen an die nächste Generation weiterzugeben. Diejenigen, die eine Neuerung religiöser Erziehung vornehmen wollen, benötigen Unterstützung seitens der Kirche. Außerdem sollten Kinder in Erneuerungsprozesse einbezogen

⁶⁴ Szagun, Anna-Katharina & Fiedler, Michael (2008): Religiöse Heimat. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena: IKS, S. 14 f.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 15 ff.

werden, da ihre Impulse gewinnbringend für die Entwicklung des Glaubens sein können.⁶⁶

2. *Die Varianz der Gotteskonzepte ist groß*

Eine weitere Erkenntnis der Studie ist, dass sehr unterschiedliche Gotteskonzepte bei den Kindern vorzufinden sind. SZAGUN stellt drei wesentliche Bereiche heraus, in denen Differenzen vorzufinden sind. Zum einen zeigen sich Unterschiede im familiären Beziehungsgeschehen. Hiermit ist gemeint, dass Unterschiede im Gotteskonzept im Zusammenhang mit familiären Bindungen stehen. Es ist also relevant, welche Beziehung ein Kind zu seinen Geschwistern, Eltern oder auch Großeltern hat. Der zweite Bereich, der mit Unterschieden im Gotteskonzept verknüpft ist, ist die familiäre Subkultur. Für die Entwicklung des Gotteskonzeptes ist von Bedeutung, welche Normen und Werte innerhalb der Familie vertreten werden, welche emotionale Verbindung die Familie zur Religion hat und welches Wissen über Religion vorhanden ist. Der dritte Bereich bezieht sich auf die sekundäre Sozialisation. Für die Entwicklung des Gotteskonzeptes ist nach SZAGUN nicht nur der enge Kreis der Familie bedeutsam, sondern auch das weitere Umfeld des Kindes.⁶⁷

3. *Am Anfang steht kein konsistentes Gotteskonzept*

Eine weitere wichtige Erkenntnis der Rostocker Langzeitstudie ist, dass viele Kinder nicht von Beginn an über ein stimmiges und ausgeprägtes Gotteskonzept verfügen. SZAGUN sieht die Gründe hierfür in wenig bis gar nicht religiös sozialisierten Familienstrukturen. Es wurde ersichtlich, dass bei Kindern, deren Umfeld nicht religiös ist, eher ein Gottesverständnis vorzufinden ist. Im Gegensatz dazu ist bei Kindern, die aus religiösen Familien stammen, die Gottesbeziehung stärker ausgeprägt. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass das Gotteskonzept von vielen Kindern sehr anthropomorph ist. Hierunter wird verstanden, dass Gott als ein menschenähnliches Wesen gesehen wird. SZAGUN konnte jedoch erkennen, dass diese Kinder dennoch über ein Transzendenzbewusstsein verfügen und Gott neben der menschlichen Gestalt auch übernatürliche Fähigkeiten zuschreiben, wie beispielsweise die Fähigkeit unsichtbar zu sein. Ferner brachte die Studie die Erkenntnis, dass Kinder in der Lage sind Metaphern in ihren Gottesbeschreibungen zu verwenden, wenn sie von ihren Eltern eine Gottesvorstellung erlernt

⁶⁶ Vgl. Szagun & Fiedler, 2008, S. 450.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 450 f.

haben, in denen Gott nicht gegenständlich gesehen wird. Außerdem stellen sich Kinder vor, dass Gott alle Menschen beobachtet und alles über sie weiß. In ihrer Vorstellung verfügt Gott über Antennen und Fernrohre. Nur wenige Kinder glauben, dass Gott straffend oder manipulierend ist. Allerdings zeigte sich, dass auch ein positives Gotteskonzept sehr negative Elemente beinhalten kann, wenn religiöse Kinder schlechte Emotionen in Verbindung mit Gott erlebt haben.

Des Weiteren konnte von SZAGUN herausgestellt werden, dass nicht alle christlich erzo-genen Kinder auch eine tiefere Verbindung mit Gott haben. Gott wirke laut SZAGUN zum Teil als „angelerntes Konzept ohne Erlebnisverwurzelung“⁶⁸. Diese Kinder wissen zwar, dass Gott Menschen hilft und sie beschützt, allerdings scheint dieses Wissen eher auswendig gelernt und beruht nicht auf persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Kinder, die eine enge Beziehung zu Gott haben und diese Verbindung zu Gott in Not- und Problemsituationen als hilfreich und unterstützend erachten. Eine weitere Erkenntnis der Langzeitstudie ist, dass das Gottesverständnis und die Gottesbeziehung in einem engen Zusammenhang stehen. Widersprüche im Gottesverständnis können demnach eine gestörte Gottesbeziehung begründen. SZAGUN erläutert dies an folgendem Beispiel: Ein Kind, welches Gott nur positive Eigenschaften zuschreibt und der Ansicht ist, dass dieser den Menschen in Notsituationen hilft, kann eine gestörte Gottesbeziehung erlangen, wenn es in einer schwierigen Lebenslage feststellen muss, dass Gott nicht helfend eingegriffen hat.⁶⁹

4. Fließende Übergänge zwischen erster Naivität, Symbolkritik und zweiter Naivität

In der Langzeitstudie zeigte sich außerdem, dass Kinder schon sehr früh dazu in der Lage sind Metaphern zu verwenden. Des Weiteren bereitet es ihnen in der Regel keine Probleme ihr Verständnis von Gott und ihre Beziehung zu Gott in Form von Bildern auszudrücken. Laut SZAGUN ist es also möglich und sinnvoll, mit Grundschulkindern über ihre Gotteskonzepte zu sprechen und dabei nicht nur positive, sondern auch schwierige Erfahrungen zuzulassen.⁷⁰

Zudem sollte beachtet werden, dass die Ergebnisse aus der Studie nicht generalisiert werden. Die Forschung wurde nur in Rostock durchgeführt. Die Ergebnisse beziehen sich

⁶⁸ Szagun & Fiedler, 2008, S. 452.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 453 f.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 454 f.

somit ausschließlich auf diesen Ort. In weiteren Forschungen sollte überprüft werden, ob die neu gewonnen Einsichten verallgemeinert und auf die gesamte BRD übertragen werden können.⁷¹

Anmerkungen und Erkenntnisse zu den klassischen Stufenmodellen

Ferner hat SZAGUN untersucht, ob die Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie mit den klassischen Stufenmodellen religiöser Entwicklung von FOWLER und OSER/ GMÜNDER übereinstimmen. Dabei zeigte sich, dass in konfessionslosem Kontext keine Parallelen zu den genannten Entwicklungsmodellen zu erkennen sind.⁷² SZAGUN schließt daraus, dass die Stufenmodelle nicht dem aktuellen Forschungsstand entsprechen und daher ungeeignet sind. Gründe für die differenten Erkenntnisse sieht sie im „fortgeschrittene[n] Traditionsabbruch mit zunehmender Individualisierung und Pluralisierung von Lebenswelten“.⁷³ Hiermit eng verbunden ist der Begriff der Heterogenität. Das menschliche Denken könne laut SZAGUN nicht einfach in Stufen einsortiert werden. Dies würde den Anschein machen, als könnte man jedes Individuum in seiner Gesamtheit erfassen und genau bestimmen. Vielmehr sollte der Blick auf das Kind gerichtet werden. Auf diese Weise könne die Planung von Unterricht verbessert werden und die Kinder im Lernprozess angemessener begleitet werden.⁷⁴

Eine weitere Schlussfolgerung der Rostocker Langzeitstudie ist, dass das „Bild vom naiven, an gegenständlichen Vorstellungen festklebende Kind [...] revidiert werden [muss]“.⁷⁵ Dieses Bild sei nicht mehr aktuell. Kinder seien auf theologischer Ebene viel kompetenter, als man es ihnen oftmals zutraue. Sie können laut SZAGUN, vor allem in visualisierter Form, ihre religiösen Vorstellungen auf einem hohen Niveau zum Ausdruck bringen. Ferner sind sie in der Lage, Denkanstöße für Erwachsene zu liefern und eine veränderte Sichtweise auf religiöse Inhalte anzuregen. Die unterschiedlichen Generationen können somit voneinander profitieren.⁷⁶

⁷¹ Vgl. Szagun & Fiedler, 2008, S. 449 f.

⁷² Vgl. ebd., S. 458.

⁷³ Ebd., S. 458.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 458.

⁷⁵ Ebd., S. 458.

⁷⁶ Vgl. Szagun & Fiedler, 2008, S. 458 f.

3.2.2 Forschung zur Gottesbeziehung muslimischer Kinder

Eine weitere Studie zur Gottesbeziehung wurde von ULFAT im Jahr 2016 durchgeführt. Sie gilt als äußerst bedeutsam, da hier erstmalig die Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern in Europa untersucht wurden. Das Ziel dieser Arbeit war laut ULFAT „mit den Methoden der empirischen Sozialforschung handlungsleitende Orientierungen von Kindern in Bezug auf ihre jeweilige Gotteskonstruktionen zu rekonstruieren“⁷⁷. Als Forschungsmethode wurden narrative Interviews gewählt, in denen den Kindern zu Beginn schwierige Situationen aufgezeigt wurden, die den Anschein erweckten, als gebe es keinen Ausweg. Die beschriebenen Situationen bezogen sich auf die Lebenswelt der Kinder. Außerdem weckten sie den Impuls über mögliche Handlungsoptionen nachzudenken. Durch die Erzählungen wurden die Kinder angeregt, Gott in ihre Überlegungen mit einzubeziehen, mussten dies jedoch nicht zwangsläufig. Auf diese Weise zeigte sich, welche Beziehung die Kinder zu Gott haben, ohne dass sie explizit dazu aufgefordert wurden darüber zu sprechen.⁷⁸ Für die Untersuchung wurden Viertklässler ausgewählt, da diese bereits über ein fundiertes Wissen über den islamischen Glauben verfügen. Außerdem können diese Kinder laut ULFAT aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes bereits ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck bringen und versprachlichen.⁷⁹

Das Hauptaugenmerk der Studie lag auf den Redemodi, also auf der Art und Weise wie die Kinder über Gott reden. Daran sollte deutlich werden, welche Beziehung sie zu Gott haben. Anhand dieser Redemodi hat ULFAT anschließend die drei verschiedenen Dimensionen „Perspektivität“, „Prinzipialität“ und „Temporalität“ herausgestellt, die im Folgenden kurz erläutert werden. Die Dimension Perspektivität zielt darauf ab, wie Kinder mit und über Gott sprechen. Anhand der Dimension Prinzipialität wurde untersucht „wie Moralität, göttliche Gebote und Alltagsethik von den Kindern in den Interviews dargestellt werden“⁸⁰.

Die letzte Dimension der Temporalität, zielt darauf ab, wie die Kinder zu den Themen „Zeit“ und „Ewigkeit“ stehen und welche Vorstellungen sie bezogen auf das Diesseits und Jenseits haben. Laut ULFAT gilt es an dieser Stelle zu betonen, dass die einzelnen

⁷⁷ Ulfat, 2017, S. 25.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 26.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 26.

⁸⁰ Ulfat, 2017, S. 115.

Dimensionen nicht klar voneinander getrennt werden können, sondern dass sie sich gegenseitig beeinflussen und überschneiden.⁸¹

Auf der Grundlage der zuvor erläuterten Dimensionen hat ULFAT drei zentrale Typen herausgestellt, die die Gottesbeziehungen von muslimischen Kindern beschreiben:

- Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung
- Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung
- Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne⁸²

Nachfolgend werden die drei verschiedenen Typen näher erläutert, um zu verdeutlichen, was darunter zu verstehen ist und wie sich die einzelnen Typen im Wesentlichen voneinander unterscheiden.

Kinder, die dem ersten Typ zuzuordnen sind, verfügen über einen starken Gottesbezug und stehen Gott sehr nah. Sie verbinden persönlich erlebte Erfahrungen mit Gott und glauben fest an seine Existenz. Für diese Kinder steht der Glaube in einem engen Zusammenhang mit ethischen Haltungen. Des Weiteren ist es ihnen wichtig, an sie herangetragene Verantwortungen nachzukommen und ihre Pflichten zu erfüllen, damit andere Menschen und sie selbst glücklich und zufrieden sind. Die Beziehung zu Gott ist zwar in der Regel als positiv zu bewerten, allerdings gibt es auch Kinder deren Emotionen Gott gegenüber sowohl positiv als auch negativ sind. Ungeachtet dessen hat Gott im Leben dieser Kinder eine hohe Bedeutsamkeit.

Im Unterschied dazu steht bei Kindern, die dem Typ B zuzuordnen sind, die Moralisierung und der Traditionsbezug im Vordergrund. Diesen Kindern ist es besonders wichtig, der Tradition zu folgen und den Erwartungen zu entsprechen, die an sie durch ihr soziales Umfeld herangetragen werden. Demnach spiegeln ihre religiösen Ansichten und Handlungen die Wünsche ihres sozialen Umfeldes wider. Ferner sind diese Kinder der Ansicht, dass sie durch ihr religiöses Denken und Tun Gott beeinflussen können. Je nachdem ob sie der Erwartung Gottes entsprechen konnten, erfolgt von Gott eine Strafe oder ein Lohn.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 115 f.

⁸² Ebd., S. 116 f.

Zudem verfügen diese Kinder über ein grundlegendes religiöses Wissen und sind in der Lage biblische Erzählungen wiederzugeben.⁸³

Während Kinder des Typs A und B einen Bezug zu Gott aufweisen, fehlt dieser bei Kindern des dritten Typs gänzlich. Gott spielt im Leben dieser Kinder keine Rolle. Demnach verbinden sie auch keinerlei persönliche Erfahrungen mit ihm. Vielmehr ist für diese Kinder der Bezug zu anderen Menschen von hoher Bedeutsamkeit. Im Umgang mit ihren Mitmenschen orientieren sie sich nicht an ihrer Religion, sondern an der Ethik. Dennoch verfügen Kinder des Typs C über ein grundlegendes Religionswissen. Anders als Kinder des Typs A oder B ist dieses Wissen jedoch nicht mit Emotionen verbunden. Vielmehr unterscheiden sie sehr deutlich zwischen der Wirklichkeit und Gott, welcher als Teil der fantastischen Welt gesehen wird.⁸⁴

Die Arbeit von ULFAT ist insofern bedeutsam und einzigartig, als dass hier erstmalig der Versuch vorgenommen wird, die Gottesbeziehung zu typisieren. Jedoch muss beachtet werden, dass dieses Forschungsprojekt mit muslimischen Kindern durchgeführt wurde und dass sich daher die verschiedenen Typen bisher ausschließlich auf den muslimischen Glauben beziehen. Derzeit existieren noch keine vergleichbaren Studien, die eine Typisierung der Gottesbeziehungen christlicher Kinder versuchen.

4 Empirische Forschung

Auf Basis des dargelegten theoretischen Rahmens sowie der aus erziehungswissenschaftlichen sowie religionspädagogischen Forschung bereits gewonnenen Erkenntnisse, soll nun die Darlegung des eigenen Forschungsvorhabens im Rahmen dieser Arbeit erfolgen. Im Zentrum der Arbeit steht dabei die Frage nach den Gottesverständnissen von Kindern. Dabei gilt es herauszustellen, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren, welche Erwartungen sie an ihn richten und welches Verständnis die Kinder vom Verhältnis von Gott und Welt bzw. Mensch haben. Da das Gottesverständnis in Korrelation zur Gottesbeziehung steht, soll in dieser Arbeit auch die Gottesbeziehung der Kinder beleuchtet werden. Daran anknüpfend gilt es zu überprüfen, ob es unterschiedliche Typen von Gottesverständnissen gibt und was für Merkmale diesen Typen zugrunde liegen. Des

⁸³ Vgl. Ulfat, 2017, S. 118 f.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 119 f.

Weiteren soll in dieser Arbeit ein Vergleich der vorliegenden Erkenntnisse mit dem klassischen Stufenmodell des religiösen Urteils von OSER/ GMÜNDER vorgenommen werden und herausgestellt werden, inwiefern die Erkenntnisse mit dem Modell übereinstimmen. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es geeigneter Methoden. Die in dieser Arbeit angewandten Methoden zur Erhebung und Auswertung werden im Folgenden näher erläutert.

4.1 Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt werden methodische Überlegungen für die Untersuchung der Gottesverständnisse dargeboten. Zunächst erfolgt eine Erläuterung des Erhebungsverfahrens und eine kurze Beschreibung der Stichprobe. Anschließend werden das Analyse- und Auswertungsverfahren beleuchtet.

4.1.1 Erhebungsverfahren

In religionspädagogischen Forschungsprojekten werden vielfältige Methoden angewendet, die die Vorstellungen, Gedanken und Einstellungen von Kindern in Bezug auf religiöse Themen untersuchen. Neben Bildbeschreibungen, Zeichnungen und Collagen werden häufig auch Interviews, verfasste Texte oder auch Fragebögen untersucht.⁸⁵ Wie bereits aus den zuvor erläuterten Studien deutlich wurde, werden für die Analyse von Gottesvorstellungen und Gottesbildern in der Regel Interviews oder gemalte Bilder zugrunde gelegt.

Laut SCHWENDEMANN bieten gemalte Bilder im Vergleich zu Texten und mündlichen Äußerungen einen klaren Vorteil. Er betont: „Gerade Kinder leben und denken in der Welt der Bilder. Zeichnen ist für sie eine Möglichkeit, ihre inneren Bilder und ihre Situation auszudrücken, um so die verbalen Grenzen zu überwinden.“⁸⁶

Die Zeichnungen der Kinder entstehen seiner Ansicht nach nicht willkürlich, sondern beinhalten eigene Gedanken, Emotionen und Erlebnisse. Die enorme Aussagekraft von Bildern wird häufig auch in therapeutischen Sitzungen genutzt, um Probleme und seelische Wunden von Kindern aufzudecken und therapieren zu können. Dieses Anwendungsgebiet

⁸⁵ Vgl. Ulfat, 2017, S. 40.

⁸⁶ Schwendemann et al., 2001, S. 57.

verdeutlicht den Gewinn, den die Analyse von Zeichnungen mit sich bringen kann.⁸⁷ Die gemalten Bilder unterscheiden sich dabei stark voneinander. Einige Kinder malen sehr viel und detailreich während andere Kinder Probleme beim Zeichnen haben. Wie hoch die Zeichenfähigkeit eines Kindes entwickelt ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einen starken Einfluss auf die Entwicklung hat aber vor allem das soziale Umfeld des Kindes.⁸⁸

Wie zuvor erläutert, können Bilder viel über die Vorstellungen von Kindern aussagen. Daher wird diese Methode in der Religionspädagogik häufig angewendet. Besonders für die Analyse von Gottesbildern und Gottesvorstellungen ist das Malen von Bildern beliebt und in der Regel sehr aufschlussreich. Für die vorliegende Analyse wird diese Methode jedoch bewusst nicht angewendet, da der Fokus nicht auf der bildlichen Vorstellung liegt, sondern auf der persönlichen Beziehung zwischen Gott und dem Kind. Es ist nicht auszuschließen, dass gemalte Bilder Aufschluss über diese Beziehung geben können, jedoch besteht laut SZAGUN beim Malen die Gefahr, dass die Kinder auf typische Schemata zurückgreifen und somit keine individuellen Ergebnisse erzielt werden. Zudem bietet eine andersartige Methode die Möglichkeit, einen neuen Blickwinkel auf die Thematik zu erlangen und auf diese Weise zu neuartigen Erkenntnissen zu gelangen.

Eine weitere oft angewendete Methode, mit der religiöse Einstellungen, Gedanken und Gefühle von Kindern herausgestellt werden können, ist die Analyse von Interviews. Zentral für die Durchführung von Interviews ist, dass der Interviewer Fragen stellen, Impulse senden und Anregungen geben kann. Sowohl der Interviewer als auch der Interviewte kommunizieren auf verbaler Ebene miteinander. Ziel des Interviews ist es, neue Erkenntnisse, Denk- und Sichtweisen zu erhalten.⁸⁹ Interviews bieten somit die Möglichkeit, eine Vielzahl neuer Informationen zu erhalten und Rückfragen stellen zu können. Schwierigkeiten können jedoch vor allem bei Interviews mit Kindern auftreten. Besonders für jüngere Kinder stellen diese eine Herausforderung dar, da sie oftmals noch Probleme haben, ihre Gedanken zu versprachlichen. Zudem kann es durch die direkte Gesprächssituation zu Nervosität kommen und möglicherweise ein Blackout auftreten. Besonders bei Gesprächsthemen, die sehr persönlich sind, wie beispielsweise bei Fragen zur Religion und

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 58.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 61.

⁸⁹ Vgl. Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15.

zum Glauben, kann es dazu kommen, dass einige Kinder nur sehr wenig sprechen oder möglicherweise gar nichts mehr sagen. Zudem ist es möglich, dass Kinder ihre Ansichten und Denkweisen nicht ehrlich mitteilen, sondern sie verändert darstellen, damit sie dem Interviewer ein positives Bild von sich selbst vermitteln.⁹⁰ Da die vorliegende Thematik auf die Beziehung der Kinder zu Gott und damit auf eine sehr persönliche Ebene abzielt, scheint hierfür die Methode des Interviews oder Gesprächs eher ungeeignet. Es könnte für einige Kinder sehr unangenehm sein mit einer fremden Person über dieses Thema zu sprechen. Daher ist es sinnvoll eine Methode anzuwenden, die den Kindern mehr Anonymität zugesteht.

Eine Methode, die dies gewährleistet, ist das Schreiben von Texten und insbesondere von Briefen. In der Psychologie werden Briefe häufig verwendet, um Aufschluss über die Persönlichkeit eines Menschen zu erlangen. Briefe können sowohl an reale und fiktive Personen geschrieben werden als auch an verstorbene Menschen, um sich von diesen zu verabschieden. Ebenso ist es möglich, einen Brief an sich selbst zu schreiben. Auf diese Weise können eigene Gedanken und Ängste festgehalten werden und so möglicherweise seelische Wunden geheilt werden. Ferner kann ein Brief auch an sich selbst geschrieben werden, um die eigenen Erwartungen an die Zukunft zu verschriftlichen und diese dann in der Zukunft mit der Realität zu vergleichen. Wie bereits zu Beginn erläutert, können Briefe auch an Personen oder Wesen geschrieben werden, die nicht greifbar sind. In diese Kategorie ist auch Gott einzuordnen. Der Schreibende kann in seinem Brief Fragen stellen, seine Gedanken äußern, inneren Beistand erfahren oder um Hilfe für eine konkrete Situation oder Person bitten.⁹¹

Im Gegensatz zum Interview müssen die Gedanken und Sätze bei einem Brief verschriftlicht werden. Dies kann für einige Kinder eine Hürde darstellen. Jedoch bietet das Schreiben eines Briefes den Vorteil, dass der Schreiber mehr Zeit zum Nachdenken hat und längere Gedankenpausen machen kann, ohne sich unter Druck gesetzt zu fühlen. Zudem ist es wahrscheinlicher, dass intimere Gedanken preisgegeben werden – insbesondere bei Gewährleistung der Anonymität. Dies kann gerade für die Analyse der Gottesverständnisse sehr vorteilhaft und aufschlussreich sein.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 55.

⁹¹ Vgl. Reichel, René & Rabenstein, Reinhold (2001): *Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching & Supervision*. Münster: Ökotopia Verlag, S. 70 f.

Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit eignet sich somit insbesondere die zuletzt beschriebene Methode des Briefschreibens. Aus diesem Grund wurde diese Erhebungsmethode für die Analyse der Gottesverständnisse verwendet. Damit möglichst individuelle Briefe entstehen, wurde ein offener Arbeitsauftrag gestellt. Den Kindern wurde lediglich mitgeteilt, dass sie einen Brief an Gott schreiben sollen. Kindern, die mit diesem offenen Arbeitsauftrag überfordert waren, wurden folgende kurze Schreibimpulse gegeben: Welche Fragen hast du an Gott? Gibt es etwas, wovon du ihm erzählen möchtest? Um Unsicherheiten bezüglich der äußeren Form des Briefes zu vermeiden, wurde den Kindern mitgeteilt, dass dies nicht von Bedeutung ist.

Beschreibung der Stichprobe

Die Erhebung wurde an einer Grundschule mit ca. 210 Schülern im Stadtgebiet Bergisch Gladbach durchgeführt. Diese Schule eignete sich für die Erhebung zum einen aufgrund vorhandener Kontakte und der Zustimmung der Eltern. Zum anderen ließen die Gespräche mit den Lehrkräften darauf schließen, dass es sich um eine Schule mit einer starken Heterogenität handelt und eine große Vielfalt zu erwarten ist. Viele Kinder verfügen über einen Migrationshintergrund. Zudem hat eine Vielzahl der Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen oder sozial emotionale Entwicklung. Daher befindet sich in jeder Klasse mindestens ein Schulbegleiter. Der Religionsunterricht an der Schule findet in kleinen Gruppen von ca. 15 Schülern statt. Viele Kinder gehören jedoch keiner Religionsgemeinschaft an und nehmen am parallel stattfindenden Förderunterricht im Fach Deutsch teil. Für die Erhebung wurde eine Stichprobe von 45 Schülern gewählt. Davon sind je 15 Kinder in einer zweiten, dritten und vierten Klasse. Erstklässler wurden hingegen nicht in die Erhebung eingeschlossen, da hier die Schreibkompetenz für das Verfassen eines Briefes noch nicht ausreichend ist. Die unterschiedlichen Klassenstufen wurden bewusst ausgewählt, da so ein Vergleich der Gottesverständnisse im Hinblick auf das jeweilige Alter möglich ist. Von den 45 Briefen wurden alle Briefe aussortiert, die nur wenig Aufschluss über das Gottesverständnis geben. Hierbei handelt es sich vorrangig um sehr kurze Briefe mit vielen Bildelementen. Für die Untersuchung wurden insgesamt vier Briefe der Zweitklässler, neun Briefe der Drittklässler und zehn Briefe der Viertklässler verwendet. Die Erhebung erfolgte im November und Dezember 2019. Der Zeitraum ist für die Analyse von einigen Briefen von Bedeutung. Es wurde den Kindern

jedoch verdeutlicht, dass die Briefe keine Wunschlisten sein sollen, sondern an Gott gerichtet werden. Um die Anonymität der Kinder zu wahren, wurden die Namen verändert. Zudem wurden die Zitate der Kinder zum Zwecke der besseren Lesbarkeit orthographisch korrigiert.

4.1.2 Auswertungsverfahren

Die von den Kindern verfassten Briefe werden mit dem Analyseverfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht. Die Inhaltsanalyse wurde erstmalig von WEBER im Jahr 1910 vorgeschlagen und sollte zur Analyse von Zeitungen dienen. WEBERS Verfahren wurde im Laufe der Jahre kontinuierlich weiterentwickelt und wird noch heute in vielen qualitativen Forschungen angewendet.⁹² Kennzeichnend für dieses Verfahren ist die Analyse qualitativer Daten anhand eines Kategoriensystems. Unter dem Begriff „Kategorie“ wurde früher eine Anklage oder Beschuldigung verstanden. In den Sozialwissenschaften bezeichnet der Begriff heutzutage eine „Klasse“. Eine solche Klasse können unter anderem Personen, Gegenstände, Aussagen oder auch Prozesse darstellen. Mit dem Kategoriensystem sind demnach alle Kategorien vereint in einem System gemeint. Das Bilden von Kategorien stellt einen wichtigen kognitiven Prozess dar, durch den der Mensch seine Umwelt verarbeitet. Auch in der Analyse dienen die Kategoriensysteme zur Strukturierung und Zuordnung und erleichtern so die Analyse des vorliegenden Textes.⁹³ BERELSON betont jedoch:

“Content analysis stands or falls by its categories [...] since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories.”⁹⁴

Laut BERELSON steht und fällt eine Analyse mit den zuvor gebildeten Kategorien. Eine Analyse kann demnach nur so gut sein wie das Kategoriensystem. Die Kategorien sollten also sehr sorgsam ausgewählt werden und sich auf das Forschungsziel beziehen. Oftmals sind mit der Datenerhebung und der Forschungsfrage bereits wichtige Kategorien

⁹² Vgl. Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 13.

⁹³ Vgl. ebd., S. 31.

⁹⁴ Berelson, Bernard (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe: Free Press, S. 147.

impliziert.⁹⁵ Für die Analyse kann das nachfolgend dargestellte Ablaufschema zugrunde gelegt werden:

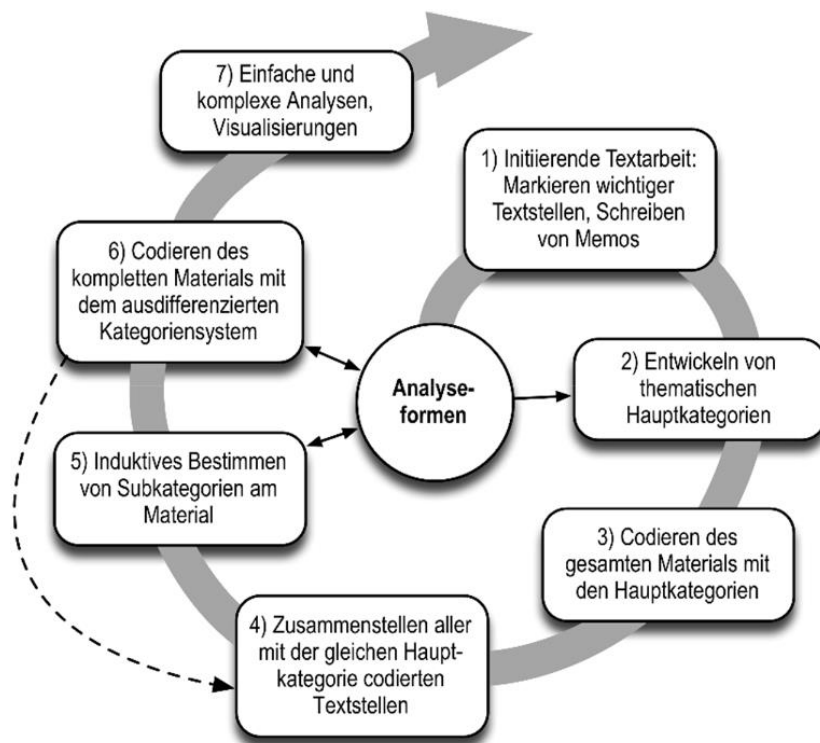


Abbildung 3: Ablaufschema einer Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ⁹⁶

Wie die Darstellung verdeutlicht, wird in einem ersten Schritt der Analyse der Blick auf den zu untersuchenden Text gerichtet. Dieser muss zunächst sehr genau gelesen werden. Anschließend gilt es, Unklarheiten herauszustellen und wichtige Textstellen hervorzuheben. Außerdem können in diesem Schritt Anmerkungen an den Text geschrieben und erste Ideen festgehalten werden. In der zweiten Phase erfolgt die Bildung von Hauptkategorien. Dies kann sowohl induktiv als auch deduktiv geschehen. Unter einer induktiven Vorgehensweise wird verstanden, dass die Kategorien aus dem vorliegenden Material gebildet werden. Bei der deduktiven Vorgehensweise erfolgt die Kategorienbildung hingegen auf der Grundlage des Forschungsziels und der für die Analyse relevanten Theorien. Es kann auch sinnvoll sein, beide Vorgehensweisen zu kombinieren. Bei allen Vorgehensweisen sollte bereits zu Beginn untersucht werden, ob die Kategorien für das vorliegende Material geeignet sind. Ferner sollte genau definiert werden, welche

⁹⁵ Vgl. Kuckartz, 2016, S. 126.

⁹⁶ Vgl. Kuckartz, 2016, S. 100.

Textfragmente zu der jeweiligen Kategorie zählen. In der darauffolgenden Phase findet der erste Codierprozess statt. Dieser Prozess beinhaltet, dass der Inhalt der Texte in die zuvor gebildeten Kategorien eingeordnet wird. Da nicht alle Sätze relevant sind, ist es möglich, dass einige am Ende des Codierprozesses übrigbleiben. Zudem ist es wahrscheinlich, dass sich ein Satz oder Textfragment auf mehrere Themen bezieht. In einem solchen Fall ist eine Zuordnung zu mehreren Kategorien möglich. In der vierten Phase werden alle Textstellen zusammengefügt, die der gleichen Kategorie zugeordnet werden konnten. Nachfolgend werden sog. Subkategorien gebildet. Um diese zu bilden, müssen die bereits vorhandenen Kategorien näher unterteilt und spezifiziert werden. Zur Veranschaulichung dient folgendes Beispiel: Lautet eine Hauptkategorie beispielsweise „Klimaschutz“, so kann eine mögliche Subkategorie „Energiesparen“ oder „Mülltrennung“ sein. Auch hier ist es sinnvoll, eine Definition für jede Subkategorie zu erstellen, um Klarheit zu schaffen und falsche Zuordnungen zu vermeiden. Der neu entstandenen Unterkategorie werden anschließend erneut alle zutreffenden Textstellen zugeordnet. In der sechsten Phase wird das gesamte Material noch einmal in das nun ausdifferenzierte Kategoriensystem eingeordnet. Nachdem dieser Arbeitsschritt abgeschlossen ist, findet schließlich die eigentliche Analyse statt. Diese erfolgt entlang der zuvor gebildeten Haupt- und Subkategorien. Für die Auswertung können unterschiedliche Zusammenhänge untersucht werden. Die Analyseformen, die nach KUCKARTZ zur Auswahl stehen, sind in dem folgenden Schaubild dargestellt.

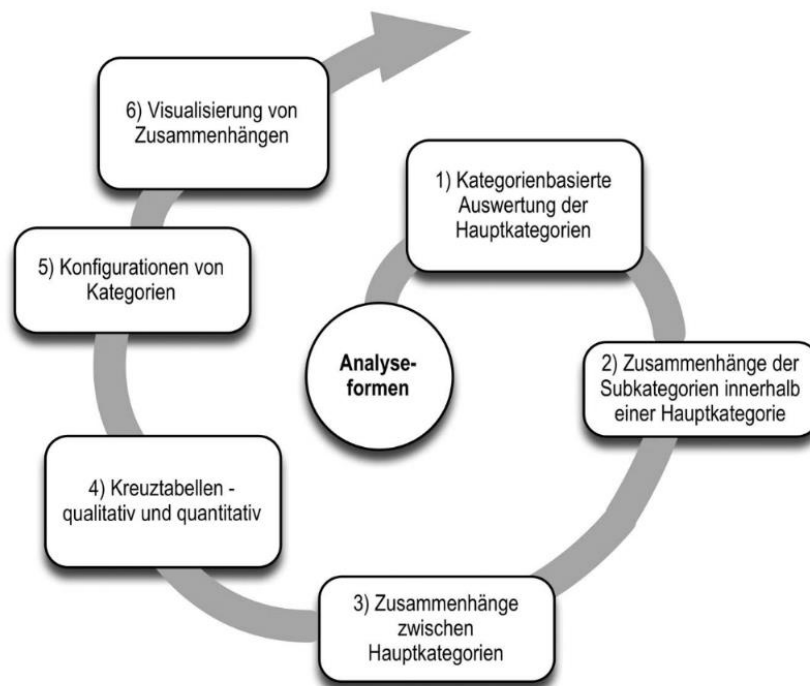


Abbildung 4: *Analyseformen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ*⁹⁷

Wie das Schaubild verdeutlicht, kann die Analyse entlang der Hauptkategorien durchgeführt werden. Dies sollte bei jeder Analyse in einem ersten Schritt erfolgen. Hier gilt es zu beleuchten, welche Aspekte zu den Kategorien genannt worden sind und welche nur sehr gering oder gar nicht angesprochen wurden. In diesem Zusammenhang sollten auch die Subkategorien beschrieben werden. Neben der inhaltlichen Darstellung ist ebenfalls eine Nennung von konkreten Zahlen möglich. So kann beispielsweise die Anzahl der Nennungen innerhalb einer Kategorie von Bedeutung sein. Da es sich jedoch um eine qualitative Analyse handelt, sollten die Daten immer mit Bezug zu den Ursachen und Bedingungen interpretiert werden. Eine weitere Auswertungsmethode stellt die Analyse von Zusammenhängen der Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie dar. Dabei kann es von Interesse sein, in welchem Zusammenhang verschiedene Subkategorien genannt werden. Eine weitere Analysemöglichkeit ist die Auswertung von Zusammenhängen zwischen Hauptkategorien. Des Weiteren können auch Kreuztabellen erstellt werden, mit denen beispielsweise untersucht werden kann, wie sich Mädchen oder Jungen zu bestimmten Themen geäußert haben. Ferner ist laut KUCKARTZ auch eine Analyse von

⁹⁷ Vgl. Kuckartz, 2016, S. 118.

Zusammenhängen mehrerer Kategorien möglich. Zur Veranschaulichung können zudem Diagramme erstellt werden. Je nach Thema ist das Konzipieren von Balken- oder Kreisdiagrammen möglich. Anhand der Diagramme kann beispielsweise verdeutlicht werden, wie viele Personen sich zu einem bestimmten Thema geäußert haben.⁹⁸

4.2 Erstellung des Kategoriensystems und Codierung der Textstellen

Die Briefe werden mithilfe der zuvor beschriebenen Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht. Dabei wird sich am von KUCKARTZ entwickelten Ablaufschema orientiert.

In einem ersten Schritt findet die initiiierende Textarbeit statt. Um sich einen ersten Überblick über das Material zu verschaffen, werden zunächst alle Briefe der Kinder gelesen. Dabei werden wichtige Textstellen markiert und Anmerkungen und Stichwörter notiert. Anschließend erfolgt die Bildung der Hauptkategorien. Hierfür wird die deduktive Vorgehensweise angewendet. Die Kategorienbildung wird also auf der Grundlage der im Theorieteil beschriebenen Modelle und Theorien und in starker Orientierung am zuvor formulierten Forschungsziel vorgenommen. Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, unterschiedliche Gottesverständnisse von Kindern herauszustellen. Aufgrund der bestehenden Korrelation gilt es zudem, die Gottesbeziehung der Kinder zu untersuchen. Zunächst wird eine grobe Gliederung des Materials entsprechend dieser beiden Hauptkategorien vorgenommen. In einem ersten Codierprozess werden daher alle Textstellen aus den Briefen herausgearbeitet, die Aufschluss über diese beiden Kategorien geben. Um eine Transparenz bei der Zuordnung zu gewährleisten, ist es notwendig, die beiden Kategorien genau zu definieren. Zur Hauptkategorie „Gottesbeziehung“ werden demnach alle Textstellen zugeordnet, die Aufschluss über die emotionale Verbindung der Kinder zu Gott geben. Aussagen, die hingegen Aufschluss über die intellektuelle Wahrnehmung von Gott geben, werden der Kategorie „Gottesverständnis“ zugeteilt. Alle Sätze, die weder für das Gottesverständnis noch für die Gottesbeziehung von Kindern relevant sind, bleiben am Ende des ersten Codierprozesses übrig und werden außer Acht gelassen. Hierzu zählen beispielsweise Aussagen, in denen Kinder Gott nach seiner äußeren Gestalt fragen. Diese Aussagen beziehen sich eher auf das Gottesbild oder die Gottesvorstellung. Wie bereits

⁹⁸ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 118 ff.

zu Beginn dieser Arbeit erläutert, besteht hier ein Zusammenhang zu der vorliegenden Thematik. Dennoch liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Gottesverständnis und der Gottesbeziehung, weshalb diese Aussagen unbeachtet bleiben.

In einem nächsten Schritt erfolgt nun die Bildung von Subkategorien. Diese dienen der genaueren Unterteilung und Klassifikation. Im Unterschied zum ersten Codierprozess werden die Subkategorien induktiv gebildet, das heißt direkt aus den vorliegenden Briefen heraus. Jedoch wird hierbei das Ziel dieser Analyse beachtet. Da in einem ersten Schritt die beiden Hauptkategorien „Gottesverständnis“ und „Gottesbeziehung“ erstellt worden sind, gilt es Subkategorien zu bilden, anhand derer die beiden Kategorien näher unterteilt werden können. Zunächst wird der Fokus auf die Kategorie „Gottesbeziehung“ gelegt. Anhand der Briefe lassen sich für die Gottesbeziehung die beiden Kategorien „Emotionen“ und „Persönliche Beziehung zu Gott“ bilden. Auch hier ist eine genaue Definition notwendig, um eine transparente und nachvollziehbare Zuordnung zu den Merkmalen vornehmen zu können. Zur Subkategorie „Emotionen“ gehören alle Aussagen, in denen eine emotionale Haltung Gott gegenüber deutlich wird. Da sich wie bereits erläutert, die Gottesbeziehung auf die emotionale Dimension bezieht, ist es von Bedeutung, welche Gefühle die Kinder Gott gegenüber haben, d. h. z. B. ob sie sie Gott mögen oder Abneigung für ihn empfinden. Zu der Kategorie „Persönliche Beziehung“ gehören hingegen alle Aussagen, in denen deutlich wird, ob die Kinder eine persönliche Beziehung zu Gott aufgebaut haben, d. h. z. B. ob die Kinder Gott von ihrem Leben, ihren Sorgen, Ängsten und Hoffnungen erzählen. Für die Hauptkategorie „Gottesverständnis“ wurden anhand des Materials insgesamt vier Subkategorien gebildet, die im Folgenden kurz erläutert werden. Zum einen wurde die Subkategorie „Schöpfung“ erstellt. Zu dieser gehören alle Aussagen, in denen deutlich wird, welche Rolle Gott in den Augen der Kinder bei der Schöpfung der Erde zukommt, d. h. z. B. ob sie ihn als Schöpfer der Erde ansehen. Der zweiten Subkategorie „Weltbild“ werden alle Aussagen zugeordnet, die Aufschluss darüber geben, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren. Hierzu zählt beispielsweise, ob Gott für sie existiert oder nicht. Die Subkategorie „Verhältnis zu den Menschen“ schließt hingegen alle Aussagen ein, in denen deutlich wird, wie sich die Kinder das Verhältnis von Gott und den Menschen vorstellen, d. h. z. B. wie sich Gott den Menschen zuwendet. Die letzte Subkategorie „Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde“ bezieht sich auf alle Aussagen, in denen die Kinder ihre Vorstellungen von Gottes Handeln in Bezug auf bestimmte Geschehnisse auf der Erde ausdrücken.

Anhand der nachfolgenden Darstellung soll noch einmal die Zusammensetzung der einzelnen Haupt- und Subkategorien verdeutlicht werden:

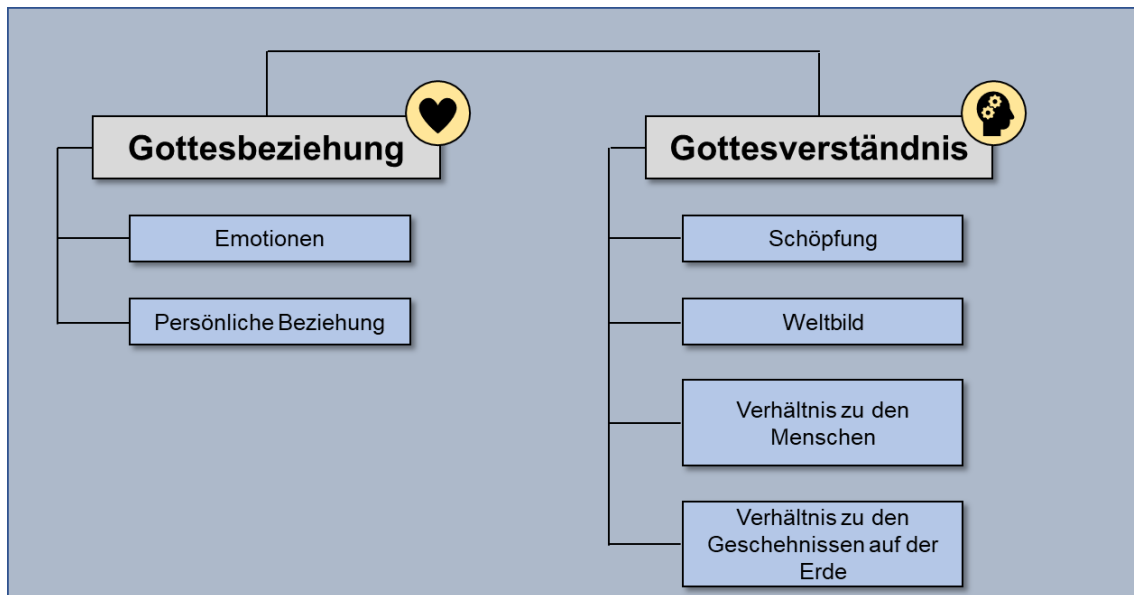


Abbildung 5: *Eigene Darstellung des Kategoriensystems*

Bevor die Analyse durchgeführt werden kann, erfolgt zunächst die Codierung des gesamten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem. Dabei werden alle zuvor als relevant erachteten Aussagen den gebildeten Kategorien zugeordnet. Dies dient als Grundlage für die nachfolgende Analyse der Briefe. Eine Tabelle mit der Codierung der aus den Briefen entnommenen Aussagen zu den einzelnen Kategorien wird im Anhang beigelegt.⁹⁹

4.3 Analyse und Auswertung der Ergebnisse

Auf Grundlage des zuvor erstellten Kategoriensystems und der daraus resultierenden Codierung erfolgt nun die Analyse. Für diese sind die zuvor erstellten Haupt- und Unterkategorien maßgeblich und strukturgebend. Um einen groben Überblick über das gesamte Material zu bieten, wird zunächst eine kurze quantitative Analyse der beiden Hauptkategorien „Gottesbeziehung“ und „Gottesverständnis“ durchgeführt. Im Anschluss erfolgt eine detaillierte, qualitative Analyse der einzelnen Subkategorien.

⁹⁹ Siehe Anhang 2.

Bei der Gegenüberstellung der Aussagen zur „Gottesbeziehung“ und zum „Gottesverständnis“ zeigt sich, dass sich viele Kinder zu beiden Dimensionen geäußert haben. Die Länge der einzelnen Aussagen variiert jedoch stark. Die Zweitklässler haben im Vergleich zu den anderen beiden Klassenstufen etwas weniger geschrieben. Insgesamt waren ihre Briefe auch kürzer als die der anderen. Dies lässt sich unter Umständen auf die noch nicht so stark ausgebildete Schreibkompetenz zurückführen. Es fällt allerdings auf, dass fast alle Zweitklässler Gott in ihrem Brief konkret mitteilen, welche emotionale Haltung sie ihm gegenüber haben, während dies von den Dritt- und Viertklässlern viel seltener der Fall ist.

Zudem wird deutlich, dass sich keine Kinder nur zu ihrer Gottesbeziehung geäußert haben. In Verbindung mit den Aussagen zur Gottesbeziehung stehen bei allen Kindern Aussagen zum Gottesverständnis. Im Gegensatz dazu haben einige Schüler in ihren Briefen jedoch ausschließlich Aussagen gemacht, die Aufschluss über ihr Gottesverständnis geben.¹⁰⁰ Des Weiteren kann anhand des Materials herausgestellt werden, dass die Kinder sehr unterschiedliche Satzarten verwendet haben. Die Briefe enthalten neben Aussagesätze und Instruktionen auch viele Fragesätze. Wobei die Fragesätze und Instruktionen fast ausschließlich im Bereich des Gottesverständnisses aufzufinden sind.

Nachdem ein kurzer Überblick über die beiden Hauptkategorien gegeben wurde, folgt nun eine detaillierte Analyse der Aussagen entlang der einzelnen Subkategorien.

4.3.1 Analyse der Gottesbeziehung

Obwohl der Fokus dieser Arbeit auf dem Gottesverständnis der Kinder liegt, soll anhand der Aussagen zunächst herausgestellt werden, welche Beziehung die Kinder zu Gott haben. Die Erkenntnisse dieser Analyse sind für die nachfolgende Untersuchung der Gottesverständnisse von Bedeutung - da wie bereits erläutert - zwischen beiden Dimensionen eine Korrelation besteht. Diese kurze Analyse der Gottesbeziehung stellt somit die Grundlage für die weitere Analyse dar.

In Orientierung an den zuvor gebildeten Subkategorien soll in einem ersten Schritt untersucht werden, welche Aussagen die Kinder zu ihren Emotionen zu Gott gemacht haben und welche Erkenntnisse diese über ihre Gottesbeziehung geben. Anschließend werden die Aussagen untersucht, die Aufschluss über eine persönliche Beziehung zu Gott geben.

¹⁰⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Julius.

Emotionen

Anhand der in den Briefen genannten Emotionen soll zunächst herausgestellt werden, was für eine Einstellung die Kinder zu Gott haben. Die Untersuchung der Aussagen auf dieses Merkmal hin zeigt, dass es vor allem Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Klassenstufen gibt. Während einige Kinder in ihren Briefen Gott explizit mitteilen, welche Emotionen und Gefühle sie ihm gegenüber haben, sprechen andere Kinder eher sachlich und ohne erkennbare Gefühle. Zunächst gilt es, die Aussagen der Zweitklässler auf Emotionen hin zu überprüfen. Hier zeigt sich, dass fast alle Kinder der zweiten Klasse in ihren Briefen explizit ihre Zuneigung gegenüber Gott ausdrücken:

*„Ich mag dich.“*¹⁰¹

*„Ich lieb dich.“*¹⁰²

Es scheint so, als würden alle teilnehmenden Kinder sehr positive Emotionen mit Gott verbinden und über eine starke Gottesbeziehung verfügen. Ausschließlich die Zweitklässlerin Sabrina äußert sich in ihrem Brief nicht explizit zu ihren Emotionen zu Gott. Die weiteren Aussagen von Sabrina, wie beispielsweise „Danke dafür, dass ich geboren bin.“¹⁰³, deuten jedoch darauf hin, dass sie eher positive Emotionen mit Gott zu verbinden scheint. Während die Zweitklässler Gott sehr direkt von ihren Gefühlen zu ihm berichten, äußern sich fast alle Kinder der dritten Klasse zu diesem Aspekt nicht explizit. Bei Katharina, Marie, Juliet, Emily, Anna und Lara kann jedoch auf Grundlage ihrer Aussagen geschlussfolgert werden, dass sie eher positive Emotionen mit Gott zu verbinden scheinen. Emily schreibt beispielsweise, dass sie froh ist, dass Gott auf sie aufpasst¹⁰⁴, während Anna sich für die Hilfe von Gott bedankt.¹⁰⁵ Im Gegensatz dazu lassen sich bei Rike und Jan weder direkte noch indirekte Gefühle zu Gott erkennen. Die in ihren Briefen enthaltenen Aussagen wirken eher sachlich. Es scheint so, als würden diese Kinder sehr wenig Kontakt zum Glauben haben und eine geringe Bindung zu Gott aufweisen. Jedoch sollte beachtet werden, dass nicht jedes Kind offen über seine Gefühle spricht bzw. schreiben

¹⁰¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Ben.

¹⁰² Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Mike.

¹⁰³ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

¹⁰⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A4, Emily.

¹⁰⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Anna.

kann und daher einige Kinder möglicherweise eine stärkere Gottesbeziehung haben, als sich auf Grundlage ihrer Aussagen vermuten lässt.

Während in vielen Briefen sehr positive Emotionen verschriftlicht wurden, gibt es einen Brief, der aufgrund seiner eindeutig negativen Emotionen sehr hervorsticht. Dieser stammt vom Drittklässler Finn. Finn schreibt in seinem Brief an Gott:

„Scheiß Gott, ich will dir sagen, dass ich dich leider hasse, nicht lieber Gott. [...] Ich könnte dich erschießen.“¹⁰⁶

Finn bringt auf diese Weise seine extreme Abneigung zu Gott zum Ausdruck. An mehreren Stellen betont der Schüler, dass er Gott hasst. Er verwendet zudem einen falschen Namen für sich selbst und scheint so vermitteln zu wollen, dass er das Schreiben des Briefes als lächerlich und unnötig empfindet. Gleichzeitig ist er jedoch überzeugt, dass es Gott nicht gibt. Er schreibt in seinem Brief:

„Ich habe eine Frage: Gibt es dich wirklich? Ich glaube es nicht.“¹⁰⁷

Diese Aussage wirft die Frage auf, weshalb Finn so negative Emotionen mit Gott verbindet, wenn dieser für ihn eigentlich nicht existiert. In dem Fall wäre eher eine gleichgültige Haltung zu vermuten. Es scheint so, als würden seine negativen Emotionen auf eine negative Erfahrung zurückzuführen sein. In seinem Brief schreibt er jedoch nicht, weshalb er Gott hasst. Es bleibt somit offen, welche Ursachen dazu geführt haben. Finn ist jedoch der einzige Schüler, der in seinem Brief explizit seine Abneigung zu Gott ausdrückt. Viele Kinder der vierten Klasse schreiben hingegen, dass sie Gott mögen:

„Ich mag dich sehr.“¹⁰⁸

„Ich möchte dir sagen, dass du toll bist.“¹⁰⁹

Ebenso gibt es jedoch auch bei den Viertklässlern Schüler, deren Briefe eher sachlich sind und keine direkten Äußerungen zu ihren Gefühlen zu Gott enthalten, wie beispielsweise die Briefe von Benjamin oder Julius.¹¹⁰ Auffällig ist zudem die Aussage der Viertklässlerin Justine. Diese fragt Gott:

¹⁰⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Finn.

¹⁰⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Finn.

¹⁰⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Lukas.

¹⁰⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Marielle.

¹¹⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Benjamin.

„Warum hast du Robins Mutter ermordet?“¹¹¹

Im Gegensatz zu Finn äußert sich Justine nicht direkt zu ihren negativen Gefühlen zu Gott. Sie scheint jedoch Gott für den Tod einer nahestehenden Person verantwortlich zu machen. Dies lässt vermuten, dass Justine eine eher ambivalente oder negative Beziehung zu Gott hat. Die weiteren von Justine gemachten Äußerungen, wie z. B.

„Warum feierst du nicht mit uns Karneval?“¹¹²

lassen eher darauf schließen, dass Justine das Schreiben des Briefes als lustig empfindet und ihre Emotionen gegenüber Gott nicht sehr stark ausgeprägt sind. Möglicherweise ist der Tod von Robins Mutter die Ursache für einen Bruch in ihrer Gottesbeziehung. Um diesem genauer nachgehen zu können, wären jedoch Gespräche mit der Schülerin notwendig. Auf Grundlage des Briefes lassen sich hier nur Vermutungen äußern.

Persönliche Beziehung

Weitere Erkenntnisse zur Gottesbeziehung der Kinder sollen auf Basis der Aussagen zur persönlichen Beziehung zu Gott gewonnen werden. Dabei soll untersucht werden, ob eine persönliche Beziehung zu Gott erkennbar wird, wie tiefgründig diese Beziehung ist und was sie kennzeichnet.

Die Analyse der Aussagen zu diesem Aspekt macht deutlich, dass es starke Unterschiede hinsichtlich der Intimität der Briefe gibt. Während einige Kinder auf einer eher oberflächlicheren Ebene verbleiben, öffnen sich andere Kinder in ihren Briefen und teilen Gott sehr persönliche Gedanken mit. Kinder, wie Ben oder Johannes, berichten Gott in ihren Briefen beispielsweise eher von alltäglichen Erlebnissen:

„Ich bin gut in Mathe.“¹¹³

„Ich war am Wochenende bei meiner Oma und meinem Opa. Da sind viele Bäume. Da sehen die Blätter schön aus.“¹¹⁴

¹¹¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Justine.

¹¹² Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Justine.

¹¹³ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Ben.

¹¹⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Johannes.

Während Ben seine mathematischen Fähigkeiten mitteilt, berichtet Johannes von seinem Wochenende bei den Großeltern. Ihre Aussagen wirken eher wie Tagebucheinträge oder alltägliche Gespräche mit Freunden oder Familienmitgliedern. Dies lässt darauf schließen, dass die Kinder eine eher oberflächlichere Beziehung zu Gott haben. Unter Umständen erzählen sie Gott vermeintlich oberflächliche Dinge, weil Gott niemand ist, dem sie sich anvertrauen. Es ist jedoch auch möglich, dass die Kinder über alltägliche Erlebnisse schreiben, weil sie beispielsweise im Unterricht häufig Briefe schreiben sollten, in denen sie von ihrem Wochenende berichten. Möglicherweise entspricht dies für die Kinder der typischen Briefform. Andere Kinder, wie Johannes, erzählen Gott hingegen von ihren Sorgen und Problemen:

„Ein Junge nennt mich Rotzlöffel.“¹¹⁵

„Sagst du ihm [Opa Alfred], dass ich ihn vermisse?“¹¹⁶

Johannes und Sabrina scheinen eine tiefere Beziehung zu Gott zu haben. Indem sie von ihren Sorgen berichten, geben sie etwas sehr Persönliches preis. Möglicherweise hilft es den Kindern, die Erlebnisse zu verarbeiten. Es scheint so, als würden sie Gott als eine Art Vater oder Berater sehen, dem sie Erlebnisse anvertrauen können und der ihnen zuhört und für sie da ist. Auch die Drittklässlerin Juliet schreibt Gott von ihren Ängsten und Hoffnungen, wie beispielsweise, dass sie hofft, dass es niemals Krieg gibt und dass sie sehr alt wird.¹¹⁷ Hier ist nicht eindeutig festzustellen, ob Juliet ausschließlich ihrer Hoffnungen mitteilen möchte, oder ob sie Gott gleichzeitig auch darum bittet, die Hoffnungen zu erfüllen.

Eine sehr tiefe Verbindung zu Gott scheint die Schülerin Anna zu haben. Sie schreibt Gott:

„Danke, dass du mir immer hilfst, wenn ich bete.“¹¹⁸

Für Anna scheint das regelmäßige Beten sehr wichtig zu sein. Anhand der Aussage lässt sich darauf schließen, dass Anna eine sehr positive Beziehung zu Gott hat, die von intensivem Austausch geprägt ist.

¹¹⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Johannes.

¹¹⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

¹¹⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A4, Juliet.

¹¹⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Anna.

Im Gegensatz zu Anna gibt es in den Briefen von Rike und Jan kaum Anhaltspunkte für eine persönliche Beziehung zu Gott.¹¹⁹ Sie berichten Gott weder von persönlichen Erlebnissen noch von ihren Sorgen oder Ängsten. Insgesamt sind ihre Briefe, wie auch die einiger zuvor beschriebener Kinder, sehr sachlich. Sie teilen Gott in ihren Briefen ausschließlich mit, welche Weihnachtswünsche sie haben. Ihre Beziehung zu Gott scheint mit sehr vielen Erwartungen verknüpft zu sein und weniger auf einer emotionalen, tiefgründigen Ebene stattzufinden.

Wie bereits zuvor erläutert, hebt sich der Brief des Schülers Finn deutlich von denen der anderen Kinder ab. Eine persönliche Beziehung zu Gott scheint bei ihm nicht existent zu sein. Seine Aussagen lassen vielmehr darauf schließen, dass er nicht an Gott glaubt und keine Beziehung zu Gott aufbauen möchte. Die Aussagen der Viertklässler deuten ebenfalls auf eine sehr unterschiedlich ausgeprägte Beziehung zu Gott hin. Auch hier gibt es Kinder, die Gott von ihrem Leben berichten, wie z. B. Benjamin oder Carolin:

„Ich fahre bald zu Oma und Opa. Da will ich Weihnachten feiern.“¹²⁰

„Ich bin froh, dass es die Schule gibt. Sonst hätte ich nämlich nie die Toni kennengelernt.“¹²¹

Ebenso gibt es jedoch auch bei den Viertklässlern einige Kinder, die sich Gott anvertrauen und ihm von ihren Sorgen erzählen, wie beispielsweise Lukas, der von seiner am Vortrag entstandenen Verletzung berichtet.¹²² Auffällig ist, dass die Viertklässler im Vergleich zu den jüngeren Kindern insgesamt weniger von persönlichen Erlebnissen, Sorgen und Ängsten berichten. Der Fokus, der in den Briefen genannten Aussagen, ist eher auf der Ebene des Gottesverständnisses einzuordnen, welche im Folgenden genauer untersucht wird.

Anhand der untersuchten Merkmale konnte herausgestellt werden, dass die betrachteten Kinder sehr starke Unterschiede bezüglich ihrer Gottesbeziehung aufweisen. Während sich einige Kinder Gott sehr nah zu fühlen scheinen, wirkt es so, als hätten andere Kinder kaum einen Bezug zu Gott. Zudem konnte bei einem Kind eine sehr negative Beziehung

¹¹⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Rike & Jan.

¹²⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Benjamin.

¹²¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Carolin.

¹²² Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Lukas.

zu Gott festgestellt werden. Für die Analyse des Gottesverständnisses sind diese Erkenntnisse sehr wichtig. Zum einen können Unklarheiten, die bei der Analyse der Gottesbeziehung aufgetreten sind, möglicherweise durch die nachfolgende Analyse des Gottesverständnisses geklärt werden. Zum anderen können Fragen, die bei der Analyse des Gottesverständnisses auftreten, auf Grundlage der untersuchten Gottesbeziehung beantwortet werden.

4.3.2 Analyse der Gottesverständnisse

Nachdem im vorherigen Abschnitt bereits die Gottesbeziehung untersucht wurde, soll in der weiteren Analyse das Gottesverständnis und somit das Hauptaugenmerk dieser Arbeit erforscht werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren, welche Erwartungen sie an ihn richten und in welchem Verhältnis Gott ihrem Verständnis nach zur Welt und den Menschen steht. Die Analyse erfolgt entlang der aus dem Material entnommenen Kategorien „Schöpfung“, „Weltbild“, „Verhältnis zu den Menschen“ und „Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde“. Im Anschluss soll zudem überprüft werden, ob es ähnlich wie bei ULFAT unterschiedliche Typen von Gottesverständnissen gibt und ob die Erkenntnisse dieser Arbeit mit dem von OSER/GMÜNDER konzipierten Stufenmodell des religiösen Urteils übereinstimmen.

Schöpfung

In einem ersten Schritt sollen die Gottesverständnisse der Kinder anhand ihrer Aussagen zur Schöpfung untersucht werden. Dabei werden erneut zunächst die Aussagen der Zweitklässler und im Anschluss die der Dritt- und Viertklässler betrachtet.

Von den Zweitklässlern hat sich in ihrem Brief nur Sabrina zur Schöpfung geäußert:

„Danke dafür, dass ich geboren bin.“¹²³

Sabrina möchte ihre Dankbarkeit für ihr von Gott geschenktes Leben zum Ausdruck bringen. Der Dank bezieht sich nicht allgemein auf die Schöpfung der Erde, sondern konkret auf ihr eigenes Leben. Sabrina scheint Gott als ein sehr mächtiges Wesen anzusehen, dass

¹²³ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

über das Leben der Menschen bestimmen kann. Die Aussage macht nicht den Eindruck, als hätte Sabrina Angst vor Gott. Vielmehr scheint sie eine große Dankbarkeit für ihn zu empfinden.

Im Gegensatz zu den Zweitklässlern enthalten die Briefe der Drittklässler auffällig viele Aussagen zur Schöpfung. Katharina schreibt an Gott beispielsweise:

„Danke, dass du Tiere, Dinge, Menschen, Pflanzen und noch vieles anderes erfunden hast. Ohne dich gebe es alles das was wir jetzt haben nicht und meine allerbeste Freundin Enya.“¹²⁴

Die Schülerin beschreibt sehr differenziert viele Dimensionen der Schöpfung. Zudem hebt sie in diesem Zusammenhang die besondere Rolle Gottes für die Schöpfung hervor. Indem Katharina schreibt, dass es ohne Gott all die genannten Dinge nicht gäbe, macht sie die Bedeutsamkeit Gottes für die gesamte Erde mit all ihren Lebewesen deutlich. Zudem erläutert sie, dass auch die Freundschaft zu ihrer Freundin Enya ohne Gott nicht existieren würde. Mit dieser Aussage bezieht Katharina die Schöpfung konkret auf ihr eigenes Leben und hebt noch einmal hervor, wie wichtig Gott für sie und ihr Leben ist. Neben Katharina äußert sich auch die Drittklässlerin Marie zur Schöpfung, indem sie in ihrem Brief schreibt:

„Danke, dass du die Erde und uns Menschen erschaffen hast. Dafür danke ich dir.“¹²⁵

Auch Marie scheint Gott als Schöpfer zu sehen und ihm hierfür sehr dankbar zu sein. Ähnliche Worte finden sich auch bei Juliet. Diese bedankt sich neben der Erschaffung der Erde auch für die Schöpfung der Menschen und der Tiere.¹²⁶ Auch Emily schreibt in ihrem Brief an Gott:

„Danke, dass du uns erschaffen hast. Danke, dass du Tag und Nacht erschaffen hast. Danke, dass es eine Zukunft gibt.“¹²⁷

Auch für Emily scheint Gott sehr wichtig zu sein, da er nicht nur die Welt erschaffen hat, sondern auch dafür sorgt, dass es eine Zukunft gibt. Anhand der Aussagen der

¹²⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Katharina.

¹²⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Marie.

¹²⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A4, Juliet.

¹²⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A4, Emily.

Drittklässler wird deutlich, dass das Thema „Schöpfung“ sehr präsent zu sein scheint. Im Gegensatz zu den Zweitklässlern haben besonders viele Kinder der dritten Klasse in ihren Briefen Gott für die Schöpfung gedankt. Dies lässt vermuten, dass das Thema „Schöpfung“ im Religionsunterricht erst vor kurzem besprochen wurde und deshalb sehr präsent bei den Kindern ist. Im Gegensatz dazu finden sich in den Briefen der Viertklässler sehr wenige Aussagen zur Schöpfung. Ausschließlich die Schülerin Marielle gibt in ihrem Brief Aufschluss über ihr Schöpfungsverständnis. Sie schreibt Gott:

„Danke für das tolle Leben.“¹²⁸

Auch Marielle scheint Gott als Schöpfer der Erde zu sehen und ihm dankbar für ihr Leben zu sein. Im Gegensatz zu anderen Kindern äußert sie ihre Gedanken zur Schöpfung nur sehr kurz und wenig differenziert. Ihre Mitschülerin Ina stellt Gott hingegen eine Frage, die sich auf die Schöpfung bezieht. Sie möchte von Gott wissen:

„Habe ich einen Zwilling, weil du das so wolltest oder war es Zufall?“¹²⁹

Ina scheint sich nicht sicher zu sein, ob Gott explizit wollte, dass sie eine Zwillingsschwester hat oder ob dies reiner Zufall war. Hier stellt sich die Frage, ob sich Ina nur im Unklaren darüber ist, inwiefern Gott seine Entscheidungen bewusst trifft, oder ob sie generell an seiner Existenz und somit an seiner Rolle in Bezug auf die Schöpfung zweifelt. Anhand ihrer Frage wird jedoch deutlich, dass diese Thematik für sie sehr wichtig zu sein scheint.

Zusammenfassend lässt sich über das Gottesverständnis in Bezug auf die in den Briefen gemachten Aussagen zur Schöpfung bereits feststellen, dass Gott für viele Kinder eine bedeutsame Rolle einnimmt. Er ist für sie der Schöpfer der Erde, des Menschen und der Lebewesen, die auf ihr leben. Zudem scheinen sie ihn als sehr mächtig anzusehen und schreiben ihm die Fähigkeit zu, über Leben und Tod zu entscheiden. In vielen Briefen finden sich jedoch auch keine Aussagen zur Schöpfung. Hier bleibt unklar, ob die Kinder Gott nicht explizit als Schöpfer sehen oder ihre Gedanken zur Schöpfung einfach nicht aufgeschrieben haben. Dabei ist anzumerken, dass zwar viele Kinder der dritten Klasse Aussagen zur Schöpfung gemacht haben, jedoch bei allen Klassenstufen sowohl Kinder

¹²⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Marielle.

¹²⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Ina.

waren, die sich hierzu geäußert haben als auch Kinder, die sich nicht auf die Schöpfung bezogen haben.

Weltbild

Nicht nur die Vorstellungen der Kinder zur Schöpfung können Aufschluss über ihr Gottesverständnis geben, sondern auch ihre Aussagen, anhand derer das Weltbild der Kinder deutlich wird. Diese Aussagen sollen vor allem darauf untersucht werden, welches Weltbild der Kinder zugrunde liegt und wie sie Gott in ihr Weltbild integrieren.

Besonders viele Kinder der zweiten Klasse haben Gott in ihren Briefen gefragt, ob dieser in Kontakt mit verstorbenen Menschen steht:

„Hast du meine Mama gesehen?“¹³⁰

„Hast du meinen Opa Alfred gesehen?“¹³¹

„Hast du meinen Urgroßvater gesehen?“¹³²

Sabrina möchte beispielsweise von Gott wissen, ob dieser ihren verstorbenen Opa Alfred gesehen hat. Auch Johannes stellt Gott die Frage, ob dieser seinen Urgroßvater gesehen hat. Diese Fragen lassen darauf schließen, dass viele Kinder der zweiten Klasse die Vorstellung von einem Gott haben, der gemeinsam mit bzw. bei den Verstorbenen „lebt“. Mike fragt zudem:

„Wie sieht es da oben aus?“¹³³

Mit der Beschreibung „da oben“ scheint Mike höchstwahrscheinlich den Himmel zu meinen. Bei den jüngeren Kindern scheint somit die Vorstellung vom im Himmel lebenden Gott vertreten zu sein. Der Drittklässler Finn hat diesbezüglich eine andere Vorstellung:

„Ich habe eine Frage, gibt es dich wirklich? Ich glaube es nicht.“¹³⁴

¹³⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Ben.

¹³¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

¹³² Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Johannes.

¹³³ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Mike.

¹³⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Finn.

In Finns Weltbild scheint Gott nicht existent zu sein. Auch die Viertklässlerin Carolin ist sich nicht sicher, ob Gott wirklich existiert. Sie fragt Gott:

„Gibt es dich wirklich oder bist du nur ein Märchen?“¹³⁵

Indem sie Gott fragt, ob dieser nur ein Märchen ist, stellt sie in Frage, ob Gott wie ein Märchen von den Menschen erfunden wurde und in Wirklichkeit nicht existiert. Viele der Viertklässler fragen in ihren Briefen, ähnlich wie auch die Zweitklässler, ob Gott bei den verstorbenen Menschen lebt bzw. diese gesehen hat. Diese Vorstellung ist also bei allen Kindern sehr stark vertreten. Auch für Julius scheint Gott hauptsächlich im Himmel zu leben. Er stellt Gott in seinem Brief die Frage, ob dieser schon einmal auf der Erde war.¹³⁶ Für Julius scheint es somit schlüssiger zu sein, dass sich Gott im Himmel befindet, als auf der Erde. Es macht den Eindruck, als sei die „Reise zur Erde“ für ihn eher eine Ausnahme. Justine fragt Gott hingegen, ob die Engel seine Diener sind.¹³⁷ Diese Frage lässt darauf schließen, dass Justine Gott als mächtigen Herrscher sieht, dem die Engel untergestellt sind.

Insgesamt wurde anhand der Aussagen deutlich, dass viele Kinder ein sehr ähnliches Weltbild haben. Für viele Kinder ist Gott ein Wesen, das gemeinsam mit den Verstorbenen im Himmel lebt. Diese Vorstellungen können durch Geschichten oder Erzählungen geprägt sein. Nur wenige Kinder haben hinsichtlich dieses Aspekts andere Vorstellungen. Einige Kinder, wie z.B. die Drittklässler Lara und Jan, haben jedoch keine Aussagen gemacht, die auf ihr Weltbild schließen lassen.

Verhältnis zu den Menschen

Ein weiterer Aspekt, der für die Analyse der Gottesverständnisse hinzugezogen wird, ist das Verhältnis von Gott zu den Menschen. Dabei gilt es zu untersuchen, welche Vorstellungen die Kinder in Bezug auf das Verhältnis von Gott und den Menschen haben und welche Erwartungen sie an Gott richten. Zunächst werden erneut die Aussagen der

¹³⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Carolin.

¹³⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Julius.

¹³⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Justine.

Zweitklässler näher beleuchtet. Für die Zweitklässlerin Sabrina scheint Gott eine sehr wichtige Rolle zu haben. Sie schreibt in ihren Brief:

„Sagst du ihm [Opa Alfred], dass ich ihn vermisse?“¹³⁸

Anhand dieser Aussage lässt sich vermuten, dass Sabrina Gott als Bindeglied oder Vermittler sieht, der Nachrichten an die Verstorbenen im Himmel weitergibt. Demnach hat Gott also sowohl Kontakt zu den Menschen auf der Erde als auch zu denen im Himmel. Viele Kinder der zweiten Klasse schreiben Gott zudem die Fähigkeit zu, den Menschen in Notsituationen zu helfen. Mike schreibt beispielsweise in seinem Brief:

„Lieber Gott, du hilfst den Menschen in dein Herz und du rettest die Menschen. Danke lieber Gott.“¹³⁹

Mike bedankt sich für die Hilfe Gottes. Er scheint bereits die Erfahrung gemacht zu haben, dass dieser den Menschen geholfen hat. Jedoch äußert er sich nicht explizit zu der Art und Weise wie Gott helfen soll bzw. bereits geholfen hat. Es stellt sich die Frage, ob er von Gott erwartet, dass dieser aktiv in das Weltgeschehen eingreift und auf diese Weise die Probleme löst oder, ob er von Gott Hilfe erfährt, indem er sich ihm anvertraut und auf diese Weise bestärkt fühlt. Die Aussage, dass Gott die Menschen in sein Herz hilft, ist nicht eindeutig zu verstehen. Vermutlich möchte Mike hiermit ausdrücken, dass Gott in einem liebevollen Verhältnis zu den Menschen steht.

Auch einige Drittklässler beschreiben in ihren Briefen, dass sie Gott als Helfer in der Not ansehen. Anna schreibt beispielsweise:

„Danke, dass du mir immer hilfst, wenn ich bete. Du bist immer da, wenn ich Hilfe brauche. Danke. [...] Bitte, dass du meiner Schwester und Mama und Papa hilfst, wenn die Hilfe brauchen und der kleinen Emily hilfst, wenn die Hilfe braucht, bitte.“¹⁴⁰

Anhand ihrer Aussage kann gefolgert werden, dass Anna in bestimmten Situationen bereits die Hilfe von Gott erlebt hat. Auch hier wird nicht konkret beschrieben, in welcher Form Gott geholfen hat. Jedoch schreibt Anna, dass Gott ihr immer dann geholfen hat,

¹³⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

¹³⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Mike.

¹⁴⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Anna.

wenn sie zu ihm gebetet hat. Die Hilfe Gottes scheint also mit der Tätigkeit des Betens verbunden zu sein. Hier stellt sich die Frage, ob Anna die Vorstellung hat, dass sie nur durch ihr Beten und somit aufgrund ihres religiösen Engagements die Hilfe Gottes erlangt. Demnach könnte Anna mit Gott verhandeln und durch ihr Beten das aktive Einschreiten Gottes erlangen. In ihrem Brief ist jedoch keine eindeutige Aussage hinsichtlich dieses Verständnisses zu erkennen. Es ist daher auch möglich, dass Anna durch das Beten Beistand von Gott erfährt und auf diese Weise selbst ihre Probleme lösen konnte. Demnach würde Gott nicht aktiv einschreiten, sondern die Schülerin nur passiv durch den seelischen Beistand unterstützen. In beiden möglichen Fällen spielt jedoch Gott eine bedeutsame Rolle für Anna, da er ihr das Gefühl zu geben scheint, dass sie mit ihren Problemen nicht allein ist. Zudem scheint es ihr nicht nur wichtig zu sein, dass Gott ihr hilft, sondern dass dieser auch für ihre Familie da ist, wenn sie Hilfe braucht. Anna scheint sich für ihre Familie verantwortlich zu fühlen. Durch ihre Bitte an Gott scheint sie sich absichern zu wollen, dass sich Gott nicht nur um sie, sondern auch um ihre Familie kümmert. Andere Kinder der dritten Klasse bringen in ihren Briefen an Gott zudem ihre Dankbarkeit zum Ausdruck. Die Schülerin Emily schreibt an Gott beispielsweise:

„Ich bin froh, dass du auf uns aufpasst und uns allen Luft gibst. Danke, dass du uns Essen gibst und dass wir eine Familie haben und eine Schwester.“¹⁴¹

Emily wirkt sehr dankbar und erleichtert, dass Gott sie und ihre Familie beschützt. Es macht den Anschein, als könnte sie so beruhigter und entspannter leben. Gleichzeitig wird durch ihre Aussage deutlich, dass Emily Gott sehr viel Macht zuschreibt. Ihrer Vorstellung nach kann Gott darüber entscheiden, ob die Menschen lebensnotwendige Ressourcen wie Luft und Essen erhalten. Gott scheint für Emily daher allmächtig und den Menschen übergestellt zu sein. Gott hat demnach die Entscheidungsgewalt über das Leben und den Tod der Menschen. Aus ihrer Aussage lässt sich jedoch vor allem ableiten, dass Gott für sie vorrangig Schutz bietet und lebenserhaltend ist. Auch die Drittklässlerin Marie sieht Gott als eine Art Beschützer an. Sie schreibt in ihrem Brief:

¹⁴¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A4, Emily.

„Danke, dass du immer über uns wachst. Du beschützt uns Tag und Nacht und das finde ich toll. [...] Wie schaffst du es alle Menschen dieser Welt gleichzeitig zu beschützen?“¹⁴²

Marie betont, dass Gott sie jederzeit beschützt, ob Tag oder Nacht. Gleichzeitig stellt sie sich jedoch die Frage, wie dies möglich ist. Dies lässt darauf schließen, dass Marie Gott menschliche Fähigkeiten zuschreibt. Demnach wäre es unmöglich, dass Gott überall auf der Welt zur selben Zeit ist. Marie kann sich scheinbar sehr gut vorstellen, in welchem Verhältnis Gott zu den Menschen steht. Jedoch zeigt ihre Frage, wie es Gott gelingen kann, auf alle Menschen aufzupassen, dass es für sie nur schwer vorstellbar ist, wie Gott zu denken ist.

Eine weitere Erkenntnis über das Verhältnis von Gott und den Menschen und somit auch über das Gottesverständnis der Kinder geben die folgenden Aussagen der Drittklässler Rike, Jan und Lara. Diese schreiben in ihren Briefen:

„Ich wünsche mir, dass ich viele Geschenke zu Weihnachten bekomme. [...] Ich wünsche mir, dass ich die Martinsgans gewinne.“¹⁴³

„Ich hoffe, dass ich das gewünschte Lego Technik Schiff bekomme. [...] Ich will noch eine schöne Zeit und noch eine schöne Adventszeit.“¹⁴⁴

„Ich wünsche mir, dass meine Mama nicht mehr gegen Katzen allergisch ist. [...] Ich wünsche mir, dass Mama uns einen Hund kauft.“¹⁴⁵

Obwohl es sich um drei verschiedene Aussagen von drei unterschiedlichen Kindern handelt, scheinen diese Kinder alle ein sehr ähnliches Gottesverständnis zu haben. In ihren Briefen werden ausschließlich Wünsche der Kinder genannt. Dies lässt darauf schließen, dass sie Gott mit dem Christkind oder dem Weihnachtsmann gleichsetzen. Vermutlich erwarten diese Kinder, dass Gott ihre Wünsche erfüllt. Sie äußern dabei sowohl materielle Wünsche wie beispielsweise bestimmtes Spielzeug als auch immaterielle Wünsche, wie z. B. die Martinsgans zu gewinnen oder eine schöne Adventszeit zu haben. Obwohl im Voraus durch die Lehrkraft betont wurde, dass es in den Briefen nicht darum geht Wunschlisten zu schreiben, sondern Briefe an Gott, scheinen diese Kinder reine

¹⁴² Siehe Anhang 2, Tabelle A3, Marie.

¹⁴³ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Rike.

¹⁴⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A5, Jan.

¹⁴⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A6, Lara.

Wunschlisten für Weihnachten verfasst zu haben. Dies wirft die Frage auf, ob die Kinder die Aufgabe nicht richtig verstanden haben, oder ob sie Gott mit dem Weihnachtsmann oder Christkind, das Geschenke bringt, gleichsetzen. Eine eindeutige Einschätzung ist an dieser Stelle nicht möglich. Da den Kindern jedoch mitgeteilt wurde, worum es bei dieser Aufgabe geht, ist eher zu vermuten, dass die Kinder nur wenig christlich sozialisiert sind und ihr Gottesverständnis hauptsächlich auf Weihnachten gründet. Sie scheinen Gott als einen Magier zu sehen, der ihnen die Geschenke und Wünsche erfüllt, um die sie ihn in ihrem Brief bitten.

Betrachtet man die Aussagen der Viertklässler hinsichtlich ihres Verständnisses vom Verhältnis von Gott und den Menschen, zeigen sich ähnliche Erkenntnisse wie bei den Zweit- und Drittklässlern. Auch hier sehen viele Kinder Gott als Vermittler zwischen den Lebenden und Verstorbenen¹⁴⁶, als Beschützer¹⁴⁷ oder als Helfer in der Not¹⁴⁸ an.

Die Schülerin Lara fragt Gott zudem folgendes:

„Kannst du meine Gedanken lesen?“¹⁴⁹

Lara stellt sich die Frage, ob Gott über all ihre Gedanken Bescheid weiß. Für sie scheint unklar zu sein, ob Gott übermenschlich und allwissend ist und somit über besondere Kräfte verfügt.

Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde

Nachdem zuvor das Verhältnis von Gott und den Menschen untersucht wurde, soll im Folgenden das Verhältnis von Gott zu den Geschehnissen auf der Erde beleuchtet werden. Hierbei geht es vor allem darum, welche Vorstellungen die Kinder vom Handeln Gottes in der Welt haben und welche konkreten Handlungsaufforderungen sie an Gott richten.

Zu diesem Aspekt haben sich besonders stark die Kinder der vierten Klasse geäußert. Jedoch haben auch einige jüngere Kinder Aussagen gemacht, die sich hierauf beziehen. Die Zweitklässlerin Sabrina stellt Gott beispielsweise die Frage:

¹⁴⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Lara.

¹⁴⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Lara.

¹⁴⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Marina.

¹⁴⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Lara.

„Wieso gibt es Weltkriege?“¹⁵⁰

Die von Sabrina gestellte Frage lässt darauf schließen, dass Gott ihrer Ansicht nach über alle Geschehnisse auf der Erde Bescheid weiß. Gott scheint für die Schülerin somit allwissend zu sein. Jedoch fordert sie Gott nicht auf, konkret einzuschreiten. Der Zweitklässler Johannes fragt Gott hingegen:

„Ein Junge sagt zu mir Rotzlöffel. Das mag ich nicht. Kannst du mir helfen?“¹⁵¹

Johannes schildert zunächst eine für ihn belastende Situation und fragt anschließend, ob Gott ihm dabei helfen kann. Diese Aussage wirft die Frage auf, ob er Gott um ein konkretes Einschreiten oder um seelische Unterstützung bittet. Die Erwartung, dass Gott konkret in das Weltgeschehen eingreift, würde mit der Vorstellung eines allmächtigen Gottes verknüpft sein, der über die Menschen bestimmen kann wie ein Puppenspieler.

Besonders markant ist, dass sich von den Drittklässlern keiner zu diesem Aspekt geäußert hat, jedoch von den Viertklässlern ungefähr die Hälfte aller Kinder Aussagen gemacht haben, die sich auf das Verhältnis von Gott zu den Geschehnissen auf der Erde beziehen. Die Kinder haben Gott beispielsweise in ihren Briefen gefragt:

„Was passiert eigentlich in der Zukunft mit dem Klimawandel?“¹⁵²

„Wieso gibt es Krieg?“¹⁵³

„Was können wir überhaupt noch gegen die Umweltverschmutzung tun?“¹⁵⁴

Wie auch die Zweitklässlerin Sabrina scheinen viele Kinder der vierten Klasse Gott als allmächtiges Wesen zu sehen. Ihrer Vorstellung nach weiß Gott somit über alle Geschehnisse auf der Erde Bescheid. Carolin erwartet von Gott nicht nur, dass dieser die Geschehnisse der Gegenwart kennt, sondern auch weiß, was in der Zukunft geschieht. Neben der

¹⁵⁰ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Sabrina.

¹⁵¹ Siehe Anhang 2, Tabelle A2, Johannes.

¹⁵² Siehe Anhang 2, Tabelle A7, Carolin.

¹⁵³ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Jessica.

¹⁵⁴ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Ina.

Vorstellung, dass Gott allwissend ist, gibt es auch Aussagen, in denen die Kinder Gott konkret zum Handeln auffordern. Julius, Ina und Lara schreiben Gott:

„Tu bitte was gegen die Umweltverschmutzung!“¹⁵⁵

„Warum tust du nichts gegen den ganzen Krieg und die Umweltverschmutzung?“¹⁵⁶

„Wenn es dich gibt, dann ändere die Lage mit dem Lehrerwechsel!“¹⁵⁷

„Bitte lass mich bei Lia, Marina und Lina mitspielen!“¹⁵⁸

Die Aussagen der Kinder enthalten konkrete, an Gott gerichtete Handlungsaufforderungen. Gott soll aktiv in das Weltgeschehen eingreifen und so die Probleme in der Welt lösen. Hierzu zählt beispielsweise das Schlichten von Kriegen oder auch das Verhindern der Umweltverschmutzung. Während die Aufforderungen von Julius und Ina sich auf globale Probleme beziehen, fordert Lara Gott auf, ihre persönlichen Probleme, wie den Lehrerwechsel oder Schwierigkeiten mit ihren Mitschülern, zu lösen. Für Lara scheinen die Probleme zu groß und komplex zu sein und das Lösen dieser Probleme nicht mehr in ihrer Macht zu stehen. Während sie sich machtlos zu fühlen scheint, ist Gott ihrer Vorstellung nach allmächtig und stark. Er scheint für sie die rettende Kraft zu sein, die all ihre Probleme lösen kann.

Zuletzt ist eine Frage der Schülerin Justine besonders hervorzuheben, die sich von den Aussagen der anderen Kinder abgrenzt. Justine möchte von Gott wissen:

„Warum hast du Robins Mutter ermordet?“¹⁵⁹

Während die meisten Kinder wie beispielsweise Emily oder Marie vor allem betonen, dass Gott Leben schenkt und sie behütet, scheint Justine die Vorstellung zu haben, dass Gott nicht nur Leben schenkt, sondern auch Leben nimmt. Diese Aussage scheint auf der Vorstellung zu basieren, dass Gott allmächtig ist und willkürlich über das Leben von Menschen entscheiden kann. Indem die Schülerin das Verb „ermorden“ verwendet, scheint sie hervorheben zu wollen, dass der Tod für sie ein sehr unvorhersehbares und

¹⁵⁵ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Julius.

¹⁵⁶ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Ina.

¹⁵⁷ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Lara.

¹⁵⁸ Siehe Anhang 2, Tabelle A8, Lara.

¹⁵⁹ Siehe Anhang 2, Tabelle A9, Justine.



schlimmes Erlebnis für sie war. Zudem fragt sie Gott nach dem „warum“ und somit nach dem Grund für den Tod von Robins Mutter. Auch an dieser Aussage wird deutlich, dass die Kinder Gott insgesamt als sehr mächtig ansehen und viele Schüler zudem die Vorstellung von einem aktiv in das Weltgeschehen eingreifenden Gott haben.


4.3.3 Typisierung

Anhand der Erkenntnisse, die die zuvor durchgeführte Analyse hervorgebracht hat, soll nun überprüft werden, ob sich in Anlehnung an ULFAT verschiedene Typen von Gottesverständnissen christlicher Kinder herausbilden lassen. Wie bereits im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, weisen die Briefe viele Gemeinsamkeiten aber auch deutliche Unterschiede in Bezug auf die Gottesverständnisse der Kinder auf. Während einige Kinder konkrete Erwartungen an Gott richten und ein sehr differenziertes Gottesverständnis haben, sind andere davon überzeugt, dass dieser gar nicht existiert. Ebenso wie von einer heterogenen Schülerschaft gesprochen wird, muss also auch von einem heterogenen Gottesverständnis gesprochen werden. Dennoch lassen sich auf Grundlage der Analyse gewisse Tendenzen im Gottesverständnis erkennen. Die nachfolgend beschriebenen „Typen“ sollen keine festgeschriebenen Kategorien darstellen, zu der jedes Kind zweifelsfrei zugeordnet werden kann, sondern sie sollen einem Versuch gleichkommen, die aus den Briefen festgestellten Schwerpunkte der Gottesverständnisse aufzuzeigen und voneinander abzugrenzen. Anhand der Briefe konnten drei verschiedene Typen herausgearbeitet werden: „Gott als allmächtiger Retter und Beschützer“, „Gott als Wünsche-Erfüller“ und „Gott als erfundene Märchenfigur“. Zum besseren Verständnis werden die Merkmale der einzelnen Typen nachfolgend kurz erläutert. Von den untersuchten Briefen konnten die meisten dem ersten Typ „Gott als allmächtiger Retter und Beschützer“ zugeordnet werden. Diesen kennzeichnet vor allem die Vorstellung, dass Gott den Menschen hilft, für sie da ist und sie beschützt. Kinder, die dieses Gottesverständnis haben, verfügen in der Regel auch über eine positive Gottesbeziehung. Sie empfinden für Gott Dankbarkeit und Ehrfurcht. Der zweite Typ „Gott als Wünsche-Erfüller“ konnte vorrangig bei einigen Kindern der dritten Klasse festgestellt werden. Merkmale dieses Typs sind vor allem materielle oder immaterielle an Gott gerichtete Wünsche. Die Kinder sehen Gott hauptsächlich als einen Magier und setzten ihn teilweise mit dem Weihnachtsmann oder Christkind gleich. Eine Gottesbeziehung in Form von einer emotionalen Verbindung zu Gott ist bei

diesem Typ weniger zu erkennen. Vielmehr scheint die Beziehung auf den konkreten Wünschen und Erwartungen der Kinder zu basieren. Der letzte Typ „Gott als erfundene Märchenfigur“ wurde nur in einem Fall sichtbar. Diesem Typ liegt das Verständnis zugrunde, dass Gott nicht existiert und vom Menschen erfunden wurde. Dementsprechend finden sich bei diesem Typ keine Aussagen zur Schöpfung, zum Verhältnis von Gott zu den Menschen oder zu den Geschehnissen auf der Erde. Die Gottesbeziehung ist entweder sehr negativ konnotiert oder gar nicht existent. Anhand der nachfolgend dargestellten Tabelle werden noch einmal die zentralen Kennzeichen der einzelnen Typen aufgezeigt:

Tabelle 2: Eigene Darstellung der Typen von Gottesverständnissen

	Bezeichnung	Erwartungen	Weltbild	Gottesbeziehung
Typ A 	Gott als allmächtiger Retter und Beschützer	<ul style="list-style-type: none"> • Gott hilft den Menschen, wenn sie ihn darum bitten • schreitet konkret in das Weltgeschehen ein • wacht über die Menschen und beschützt sie. • kann zwischen den Toten und Lebenden vermitteln (überbringt Nachrichten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gott ist der Schöpfer der Erde und allmächtig • lebt bei den Verstorbenen im Himmel • kennt die Gedanken aller Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • i.d.R. positive Gottesbeziehung • empfinden Dankbarkeit und Ehrfurcht • oft Verknüpfung persönlicher Erlebnisse/ Erfahrungen mit Gott
Typ B 	Gott als „Wünsche-Erfüller“	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder richten hauptsächlich ihre Wünsche (sowohl materielle als auch immaterielle) an Gott • erwarten, dass er ihre Wünsche erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Gott wird mit dem Weihnachtsmann oder Christkind gleichgesetzt • ihm werden magische Kräfte zugeschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung ist vorrangig von Erwartungen geprägt • basiert i.d.R. nicht auf persönlichen Erlebnissen

	Bezeichnung	Erwartungen	Weltbild	Gottesbeziehung
			<ul style="list-style-type: none"> kann aktiv in das Weltgeschehen eingreifen 	<ul style="list-style-type: none"> fordernde Haltung Gott gegenüber
Typ C 	Gott als erfundene Märchenfigur	<ul style="list-style-type: none"> keine Erwartungen an Gott 	<ul style="list-style-type: none"> Gott existiert nicht wurde von den Menschen erfunden 	<ul style="list-style-type: none"> Abneigung oder Gleichgültigkeit

4.3.4 Abgleich der Erkenntnisse mit dem Stufenmodell von OSER/ GMÜNDER

Wie bereits erläutert, ist es ein weiteres Ziel dieser Arbeit, zu überprüfen, inwiefern die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse zum Gottesverständnis mit dem Stufenmodell des religiösen Urteils von OSER/ GMÜNDER übereinstimmen.

Durch die Analyse konnte herausgestellt werden, dass viele Kinder Gott als sehr mächtiges bzw. allmächtiges Wesen sehen. Sie sind beispielsweise der Ansicht, dass Gott der Schöpfer der Erde ist, der über Leben und Tod der Menschen entscheidet und Gedanken lesen kann. Zudem haben viele Kinder die Vorstellung, dass Gott über alle Geschehnisse auf der Erde Bescheid weiß und schreiben ihm somit zu, allwissend zu sein. Einige Kinder schildern Gott auch ihre Probleme und bitten ihn konkret um seine Hilfe. Es konnte in der Analyse nicht zweifelsfrei festgestellt werden, ob sich die Kinder seelischen Beistand von Gott wünschen, oder ein konkretes Einschreiten in das Weltgeschehen. In beiden Fällen ist jedoch eine deutliche Machtzuschreibung Gottes zu erkennen.

Diese Erkenntnisse weisen eine große Übereinstimmung mit der ersten Stufe des Modells von OSER/ GMÜNDER auf. Wie bereits zuvor erläutert, zeichnet sich diese erste Stufe durch eine Orientierung an absoluter Heteronomie (Deus ex machina), also einer großen Fremdbestimmtheit durch Gott aus. Demnach kann Gott in das Weltgeschehen eingreifen und über sein Leben bestimmen. Viele Vorstellungen der Kinder bieten somit eine Übereinstimmung mit den Kernaussagen der ersten Stufe des Modells. Laut dem Modell von OSER/ GMÜNDER kann hier auch von der „Tiefenstruktur religiöser Entwicklung“

gesprochen werden, die bei allen Menschen unabhängig von der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Religion gleich ist (universell, transkulturell, diachron und geschlechtsunabhängig).“¹⁶⁰ Durch die Analyse konnten jedoch auch sehr differierende Vorstellungen der Kinder festgestellt werden. Während einige Kinder Gott beispielsweise als Helfer ansehen und eine persönliche Beziehung zu ihm haben, scheinen ihn andere Kinder als reinen „Wünsche-Erfüller“ zu sehen bzw. gar nicht erst an seine Existenz zu glauben. Diese Vorstellungen unterscheiden sich nicht nur bei Kindern unterschiedlichen Alters, sondern zum Teil auch sehr stark bei Kindern, die gleichalt sind und nach dem Modell von OSER/ GMÜNDER eigentlich auf derselben Stufe anzusiedeln sind. Darüber hinaus ähneln sich die Gottesverständnisse von jüngeren und älteren Kindern teilweise. Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass eine Zuordnung zu einer gewissen Stufe der Heterogenität der kindlichen Denkweisen nicht gerecht werden kann.

Insgesamt kann bestätigt werden, dass das Stufenmodell von OSER/ GMÜNDER sehr wichtig für die Untersuchung der kindlichen Denkweisen und für die religionspädagogische Forschung war. Jedoch muss beachtet werden, dass das Modell einige Schwachpunkte hat und eine lineare Zuordnung, vor allem in Zeiten einer schwindenden christlichen Sozialisation eine Homogenität suggeriert, die nicht die Realität widerspiegelt.

5 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Gottesverständnisse von Grundschulkindern zu untersuchen. Dabei galt es herauszustellen, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren, welche Erwartungen sie an ihn haben und welches Verständnis die Kinder vom Verhältnis von Gott und den Menschen bzw. der Welt haben. Zudem sollte untersucht werden, ob verschiedene Typen von Gottesverständnissen zu erkennen sind und inwiefern das Stufenmodell von OSER/ GMÜNDER mit den Erkenntnissen dieser Arbeit übereinstimmen. Aufgrund der Korrelation wurden die Gottesverständnisse nicht separat, sondern gemeinsam mit den Gottesbeziehungen der Kinder untersucht. Um diesen Sachverhalt zu untersuchen, wurden im Rahmen des Religionsunterrichts einer Grundschule von den Kinder Briefe an Gott verfasst. Bei diesen Schülern handelte es um Zweit- bis Viertklässler aus

¹⁶⁰ Ulfat, 2017, S. 38.

einem wenig bis gar nicht christlich sozialisierten Umfeld. Die Analyse erfolgte mithilfe der von KUCKARTZ entwickelten inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.

Im Rahmen dessen konnte festgestellt werden, dass die Gottesverständnisse der Kinder sehr vielfältig sind. Während einige Kinder sehr konkrete Vorstellungen zur Schöpfung oder vom Handeln Gottes in der Welt haben, brachten andere Kinder ihre Zweifel zum Ausdruck, stellten Gott Fragen oder leugneten seine Existenz. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Klassenstufen zeigte sich, dass sich die Unterschiede nicht zwangsläufig auf das Alter zurückführen lassen. So wiesen die Gottesverständnisse einiger jüngerer Kinder deutliche Parallelen zu denen ihrer älteren Mitschüler auf.

Neben den Unterschieden konnten durch die Analyse auch einige Gemeinsamkeiten in den Gottesverständnissen identifiziert werden, wie z. B. die Vorstellung, dass Gott allmächtig oder allwissend ist. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurden drei verschiedene Typen von Gottesverständnissen herausgestellt: „*Gott als allmächtiger Retter und Beschützer*“, „*Gott als Wünsche-Erfüller*“ und „*Gott als erfundene Märchenfigur*“. An dieser Stelle ist es wichtig, hervorzuheben, dass die verschiedenen Typen nicht dem Zweck dienen, die Kinder in Kategorien einzuteilen. Vielmehr soll ein Überblick über mögliche Gottesverständnisse der Kinder geboten werden.

Durch einen Abgleich mit dem Stufenmodell des religiösen Urteils von OSER/ GMÜNDER konnte festgestellt werden, dass sich die Vorstellungen vieler Kinder bei grober Betrachtung der ersten Stufe des Modells zuordnen lassen. Jedoch wurde auch deutlich, dass das Modell für die Analyse der Gottesverständnisse zu oberflächlich ist und den heterogenen Vorstellungen der Kinder nicht gerecht wird.

Die genutzte Erhebungsmethode ermöglichte aufschlussreiche Einblicke in die Gottesverständnisse der Kinder. Viele Schüler haben in ihren Briefen sehr persönliche Aussagen gemacht. Für einige Kinder stellte das Verfassen eines Briefs jedoch aufgrund der geforderten Schreibkompetenz eine Herausforderung dar. Um diesem Problem zu entgehen, wäre es für zukünftige Forschungen ratsam, den Kindern freizustellen, ob sie einen Brief verfassen oder ihre Gedanken lieber mündlich in Form eines Interviews mitteilen möchten. Zudem konnten einige Aussagen der Kinder nicht klar gedeutet werden. Hier bietet es sich an, die Methode des Briefeschreibens durch ein mündliches Gespräch/ Interview zu validieren.

Durch die Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnten bereits wichtige Erkenntnisse zu den Gottesverständnissen gewonnen werden. Da es sich hierbei jedoch um eine

komplexe Thematik handelt, sollten weitere Untersuchungen mit größeren Stichproben durchgeführt werden. Um neue Erkenntnisse zu erlangen, sollte zudem darauf geachtet werden, dass sowohl Kinder mit einem starken Bezug zum Glauben als auch Kinder, die nur gering christlich sozialisiert sind, betrachtet werden. Wird dies gewährleistet, so ist es sehr wahrscheinlich, dass die bereits vorhandenen Typen ergänzt, modifiziert und deutlicher voneinander abgegrenzt werden können.

Gerade in der heutigen Zeit, in der Religion für viele Menschen in Deutschland an Bedeutung verliert, ist es umso wichtiger die heterogenen Vorstellungen der Kinder zu (er)kennen und ernst zu nehmen, um den Religionsunterricht daran ausrichten zu können. Diese Arbeit liefert dazu einen ersten Beitrag.

6 Literaturverzeichnis

- Berelson, Bernard (1952): Content Analysis in Communication Research. Glencoe: Free Press.
- Bucher, Rainer (2019): Gottesfrage und christliche Theologie in kapitalistischen Zeiten. In: Knop, Julia (Hrsg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (S. 199-213). Freiburg: Verlag Herder.
- Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Copray, Norbert (1997): Ist Gott grausam oder leidet er selbst? In: Neumüller, Gebhard (Hrsg.): Im Dialog. Kurs Religion für die Sekundarstufe II. Bd. 5. Gott und Gottesbilder (S. 110-112). München: Kösel-Verlag.
- Dannenfeldt, Astra (2009): Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena: IKS.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2011): Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde. In: Freudenberger-Lötz, Petra & Riegel, Ulrich (Hrsg.): Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie (S. 11-20). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Fricke, Michael (2007): Von Gott reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grom, Bernhard (2000): Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. 5. Auflage. Düsseldorf: Patmos-Verlag.
- Grom, Bernhard (2007): Religionspsychologie. München: Kösel-Verlag.
- Heiser, Patrick (2018): Religionssoziologie. Paderborn: UTB Verlag.
- Hilger, Georg; Ritter, Werner H.; Lindner, Konstantin; Simojoki, Henrik & Stögbauer, Eva (2014): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München: Kösel-Verlag.
- Höffe, Otfried & Kablitz, Andreas (2018): Religion im säkularen Europa. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Kläden, Tobias (2019): Pastorale Chancen der Säkularität. In: Knop, Julia (Hrsg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (S. 245-259). Freiburg: Verlag Herder.
- Klein, Stefanie (2000): Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. In: Fischer, Dietlind & Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder (S. 97-128). Münster: Comenius-Institut.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Maull, Ibtissame Yasmine (2017): Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oser, Fritz & Reich, Karl Helmut (2000): Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren. In: Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen (S. 216-225). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Pickel, Gert (2019): Vom Narrativ zur Realität? Religionssoziologische Überlegungen zu Säkularisierung und Relevanzverlust von Religion als Triebkraft für ein Verblassen von Gott in der Gesellschaft. In: Knop, Julia (Hrsg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (S.111-129). Freiburg: Verlag Herder.
- Reichel, René & Rabenstein, Reinhold (2001): Kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching & Supervision. Münster: Ökotopia Verlag.
- Schulz, Andreas (2014): Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schwendemann, Wilhelm; Eckerle, Sandra; Gleiß, Regine & Otterbach, Maria (2001): Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern. Münster: LIT Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung nach Religionszugehörigkeit (Stand: 16.10.2019) <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-religion.html;jsessionid=3DBD2FC4DD46EF0777BF590B5AA8FB89.internet732>. [28.01.2020].
- Szagun, Anna-Katharina (2003): Gibt es den Kinderglauben? In: Fischer, Dietlind [u.a.] (Hrsg.), Religionsunterricht erforschen: Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis (S. 188-206). Münster: Waxmann.
- Szagun, Anna-Katharina & Fiedler, Michael (2008): Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena: IKS.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulfat, Fahimah (2017): Die Selbstrelationierung muslimische Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris & Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gotteskonzept

Abb. 2: Anzahl der Katholiken in der Bundesrepublik Deutschland

Abb. 3: Ablaufschema Inhaltsanalyse

Abb. 4: Analyseformen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Abb. 5: Kategoriensystem

8 Abkürzungsverzeichnis

ca.	circa
ebd.	ebenda
et al.	und andere
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
sog.	sogenannt
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

9 Anhang

Anhang 1: Briefe der Kinder

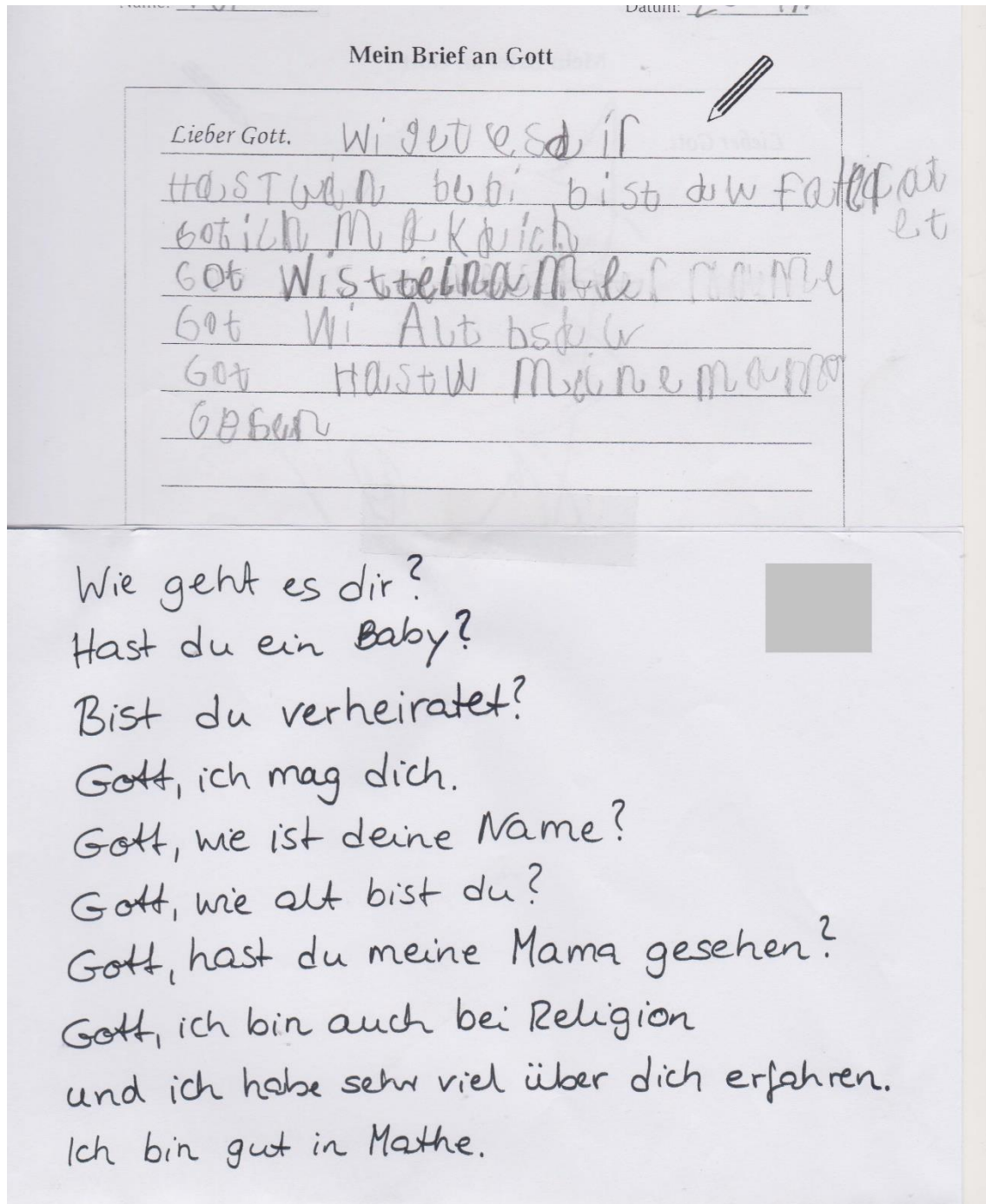


Bild A1: Brief von Ben, 2. Klasse

Mein Brief an Gott

Lieber Gott,

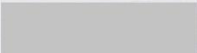

Lieber Gott, ~~H~~altu mein Opa Alfrit
geseh seit in freune und
sags Duim das ich in Fmese
und wiso gibt es unwelgrig
und dank wür das ich geburen
ben. deine  

Bild A2: Brief von Sabrina, 2. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott,

Ein junge sagt zu mir
 ros Löffel das mach ich nicht.
 kanns du mir helfen.

ich mach dich. * Wiesit es da den
 aus §. Has du eine Frau §.

* Has tu meinen urgrossvater gesehen?

Wo wohnt du §

Ich war am Wochentende der mancher
 Oma und Opa da sind viele
 Bäume da sehen die Blätter schön
 Aus.

Wie heisst du §

Bild A3: Brief von Johannes, 2. Klasse

Mein Brief an Gott




Lieber Gott,

lieba Gott du hilfst die Menschen
in dein Herz und du rettest
die Menschen danke lieba Gott ♥-♥,
weisidaw oben Halsu ein Gaten
Gott wie worden in dein Herz
Gott faschtestu Gott ich lieblich
Gott [REDACTED]

Bild A4: Brief von Mike, 2. Klasse

Mein Brief an Gott



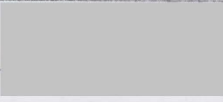
Lieber Gott, danke das du Tiere
Dinge Menschen Pflanzen und
noch vieles anderes erfunden
hast Ohne dir gäbe es alles
das was wir jetzt haben
nicht und meine aller beste
Freundin Enya Deine 

Bild A5: Brief von Katharina, 3. Klasse

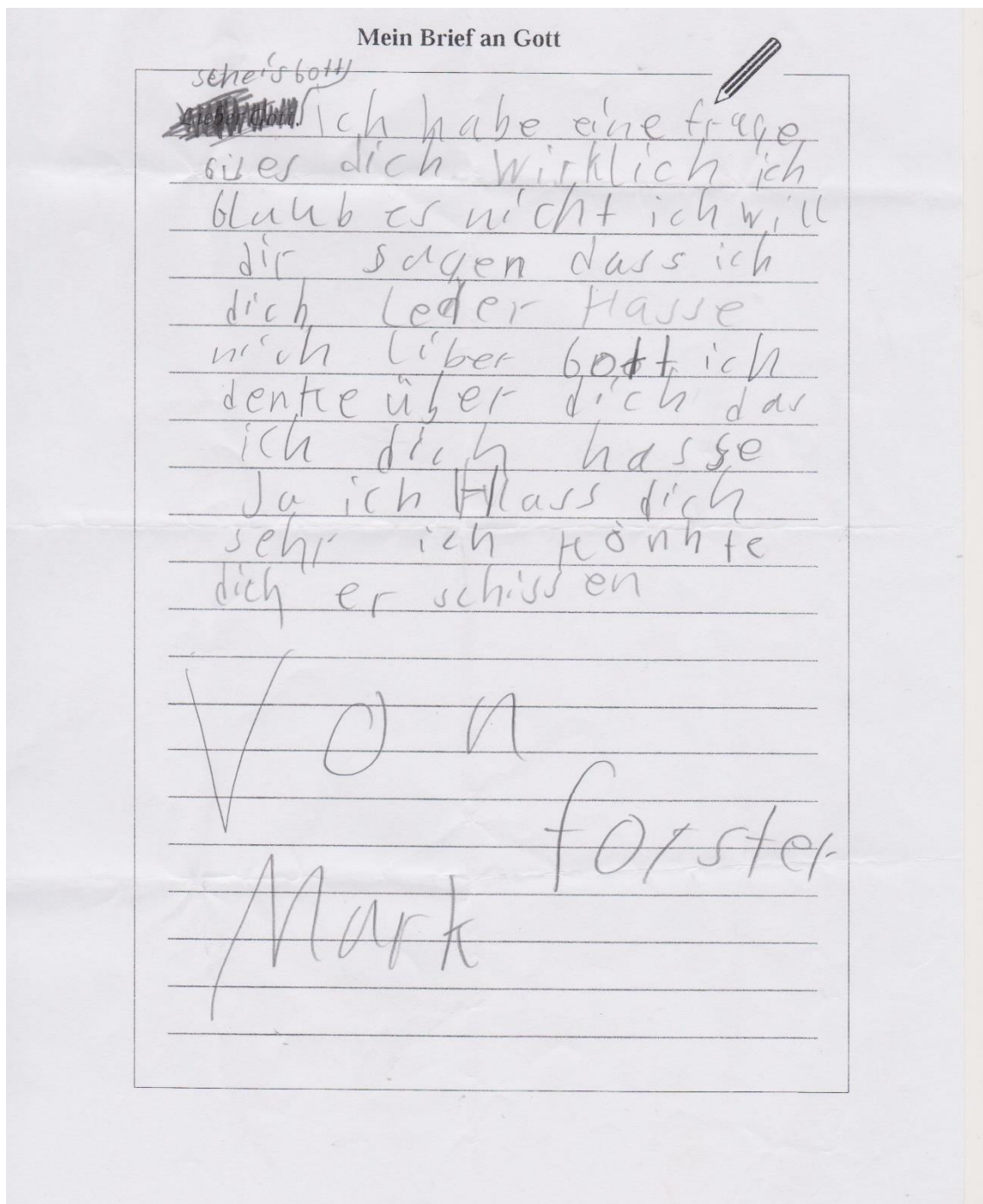



Bild A6: Brief von Finn, 3. Klasse

Mein Brief an Gott





Lieber Gott, Danke, das du immer
über uns wachst. Du beschützt
uns Tag und Nacht, und das
finde ich toll. Danke das
du die Erde und uns Menschen
erschaffen hast, dafür danke
ich dir. Wie schaffst
du es alle Menschen dieser
Welt gleichzeitig zu
beschützen? Viele Grüße
deine  ♥

Bild A7: Brief von Marie, 3. Klasse


Mein Brief an Gott



Lieber Gott, ich hoffe das es
niemals Kriick gibt. ~~ich~~
Danke das du uns und die
Tiere erschaffen hast.
Ich hoffe das ich
nicht früh sterbe.
Ich hoffe das ich
sehr alte werde.
ich hoffe das ich
viel Geld habe.
ich hoffe das ich
ein guten Job
Dank das du uns
die Erde erschafft habt

Bild A8, Brief von Juliet, 3. Klasse

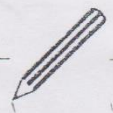
Mein Brief an Gott



Lieber Gott, Danke das dass du uns erschaffen hast. Ich bin froh das du auf uns aufpasst und uns allen Luft gibst. Danke das du uns essen gibst und das wir eine Familie haben und eine Schwester. Danke das du Tag und nacht erschaffen hast. Danke das es eine Zukunft gibt. Und ich hofe das es so weiter gehet. 😊

Bild A9, Brief von Emily, 3. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott, Danke das du mir immer
hilfst wenn ich behte. Du bist
immer da wenn ich Hilfe brauche
danke. Bitte das du meiner
Schwester und Mama und Papa
hilft wenn die Hilfe brauchen
und der kleinen Emil, Hilft
wenn die Hilfe braucht bitte

Bild A10, Brief von Anna, 3. Klasse

Mein Brief an Gott

Lieber Gott, ich wünsche mir dass, ich viele Geschenke zu Weihnachten bekomme und dass ich zu Weinachten einen Babywelpen bekomme und dass, wir oben aufräumen und dann einen großen Fernseher bekommen und dass meine Oma uns ein Tablet kauft weil unser Tablet lädt nicht so gut auf nämlich ungefähr 12 Prozent am Tag und dass alte Tablet von meiner Oma hat keine Spiele drauf und wir wissen nicht wir wir Spiele runterladen können deswegen brauchen wir ein neues Tablet. Ich wünsche mir dass ich die Martinsgans gewinne.



Bild A11: Brief von Rike, 3. Klasse

Mein Brief an Gott

Lieber Gott, ich hoffe das

ich das gewünschte Lego
Technik schnitz bekomme.

Mit Zwei Lego City besaune
Menschen bekommt und dass
das Geschenk von meiner Mama
am schön ist.

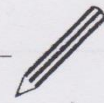
Ich will noch eine schöne
Zeit und noch eine
schöne Advents Zeit
bis bald!

Bild A12: Brief von Jan, 3. Klasse



Bild A13: Brief von Lara, 3. Klasse

Mein Brief an Gott




Lieber Gott. Ich Magdichser, wie ist das
da oben hasu meine Uhr Uhr oma
gesehen oder mein Uhr opa has du
auch die Beiden ponir gesehen.
Ich habe mir gestern ser wegetan
es hat bisien geblutet. Has du
ein Kind oder eine Frau!.

Bild A14, Brief von Lukas, 4. Klasse

Mein Brief an Gott

Lieber Gott,



Ich Fare Beitz
zu oma das wil ich
weihnachten feiern
und hast du mal
ge sehn wie ich in
den kinder garten eine
Treppe runter ge Pöhl
Bin. Hast du ein Kribb
Nell oder ja

Bild A15, Brief von Benjamin, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott,

Magst du eigentlich Süßigkeiten?
Wie alt bist du eigentlich?
Ich wollte dir noch sagen das
ich froh bin das es die Schule gibt.
Sonst hätte ich nämlich nie Toni
kennengelernt. Das ist ein kleiner süßer
Stoff Igel von Fr. Josten. Was passiert
eigentlich in der Zukunft mit dem
Klimawandel? Magst du Mahte?
Bist du auch mal auf der Schule
gewesen? wenn ja dann auf welcher
Gibt es dich wirklich oder
bist du nur ein Märchen?

Bild A16, Brief von Carolin, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott, bis du ein geist bist du mein
Held der mir immer hilfst du bist der der
du bist und kein anderer. Ich weiß
das du immer bei mir bleiben
wirst.

Bild A17, Brief von Marina, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott,

Wie alt bist du?

Wieso gibt es Krieg?

Wo lebst du?

Heißt du Gott?

Hast du meinen Opa schon
gesehen?

Ich mag dich Gott.


Das Religionsfach ist cool.

Wie geht es dir?

Hast du ein Baby?

Bild A18, Brief von Jessica, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott, Wie alt bist du?
Warst du mal auf der Erde?
Bist du ein Mann oder eine
Frau? Was hast du letztes
Jahr zu Weihnachten
bekommen? Gibt es den
Osterhasen wirklich?
Wie viel isst du am
Tag? Tu bitte was für
die Umweltverschmutzung!!!
Kannst du Kriege schlichten?
Hast du einen Garten?
Hast du ein Haustier?

Bild A19, Brief von Julius, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott,

Wie siehst du eigentlich aus, so wie die Wolken oder bist in bestimmten Gegenständen? Und warum tust du nichts gegen den ganzen Krieg und die Umweltverschmutzung? Was können wir überhaupt noch gegen die Umweltverschmutzung tun? Das ist nicht fair, die Politiker ignorieren das Thema weitestgehend obwohl sie dafür sind das sie sich mehr mit dem Thema befassen! Habe ich ein Zwilling weil du das so wolltest oder war es Zufall? Wieso regieren die Erwachsenen und nicht die Kinder? Wieso muss man für alles Geld ausgeben? Wieso wissen so viele etwas über Fußball aber fast keiner über Hockey? Wieso muss man immer und überall vernünftig sein? 2/

Bild A20, Brief von Ina, 4. Klasse

Mein Brief an Gott

Lieber Gott, ich bin zwar nicht getauft
 aber ich mache bei dem Religions
 Unterricht mit. Und pass gut
 auf meine Opas auf! ^{Bitte} ~~Und~~ lass
 mich bei Lia, Marina und Tina
 mit spielen! Ich frage mich ob
 ich wenn ich ~~tot~~ bin ein tolles
 Leben habe oder ob ich in den
 Himmel fliege? Oder meine Seele
 schläft und mein Körper auf
 dem Friedhof liegt? Wie alt
 bist du eigend lich? Kannst du
 meine Gedanken lesen? Wo wohnst
 du überhaupt? Sind meine Opas
 bei dir? Wenn es dich gibt
 dann ändere die Lage mit dem
 Lehrer Wechsel! Leben alle toten
 auf den Wolken? Den ich habe
 & mit Lia diskutiert das es keinen
 Himef gibt! Und wenn es dich
 Gibt dann grüß meine Opas von mir! ^{deine}

Bild A21, Brief von Lara, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott,

Warum hast du Robins
mutter ermordet?
Warum feierst du nicht
mit uns Karneval?
Kennst du die Besten
Witze?
hast du auch
Muttermale?
Bist du auch Bat-
mann?
Bist du auf der Erde
geboren oder bist
bist ein Außerirdischer?
Sind die Angel deine
Diner? Was grüße
ich zum Geburtstag,
Weihnachten, Nikolaus?
Bist du 12340322
Alt?

Bild A22, Brief von Justine, 4. Klasse

Mein Brief an Gott



Lieber Gott, ich möchte dir sagen
Das du Toll bist und
das du meine familie
gut gezogen hast und Danke
für das tolle Leben

Bild A23, Brief von Marielle, 4. Klasse

Anhang 2: Kategoriensystem

Tabelle A1: Definition der Haupt- und Subkategorien

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Definition	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, die Aufschluss über eine emotionale Verbindung mit Gott geben.					
Subkategorien						
Definition	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, in denen einen emotionalen Haltung Gott gegenüber deutlich wird, z. B. ob sie Gott mögen, Angst vor ihm haben oder er ihnen gleichgültig ist.	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, in denen deutlich wird, ob sie eine persönliche Beziehung zu Gott aufgebaut haben, z. B. ob sie Gott von ihrem Leben, ihren Sorgen, Gefühlen oder Hoffnungen erzählen.	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, in denen deutlich wird, welche Rolle Gott für die Schöpfung der Erde hat, z. B. ob sie Gott als Schöpfer der Erde sehen.	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, die Aufschluss darüber geben, wie die Kinder Gott in ihr Weltbild integrieren, z. B. ob Gott für sie existiert oder wie sie sich seine Existenz vorstellen.	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, in denen deutlich wird, wie sich die Kinder das Verhältnis von Gott zu den Menschen vorstellen, z. B. wie sie sich Gott den Menschen zuwenden.	Zu dieser Kategorie gehören alle Aussagen, die sich auf das Verhältnis von Gott zu den Geschehnissen auf der Erde beziehen, z. B. welche Vorstellungen die Kinder von Gottes Handeln in der Welt haben.
Ankerbeispiele	„Gott, ich mag dich.“	„Ich fahre bald zu Oma und Opa. Da will ich Weihnachten feiern.“	„Danke, dass du uns erschaffen hast.“	„Wie sieht es da oben aus?“	„Ich bin froh, dass du auf uns aufpasst [...].“	„Kannst du Kriege schlichten?“

Tabelle A2: Codierung: Aussagen der Zweitklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Ben	„Gott ich mag dich.“	„Ich bin gut in Mather.“	-	„Gott, hast du meine Mama gesehen?“	-	-
Sabrina	-	„Sagst du ihm, dass ich ihn vermisste?“	„Danke dafür, dass ich geboren bin.“	„Hast du meinen Opa Alfred gesehen? [...]“	„Hast du meinen Opa Alfred gesehen? Seid ihr Freunde?“ „Sagst du ihm, dass ich ihn vermisste?“	„Wieso gibt es Weltkriege?“
Johannes	„Ich mag dich.“	„Ich war am Wochenende bei meiner Oma und meinem Opa. Da sind viele Bäume. Da sehen die Blätter schön aus.“ „Ein Junge sagt zu mir Rotzlöffel.“	-	„Wie sieht es da oben aus?“ „Hast du meinen Urgroßvater gesehen?“	-	„Ein Junge sagt zu mir Rotzlöffel. Das mag ich nicht. Kannst du mir helfen?“
Mike	„Gott, ich liebe dich.“	-	-	„Wie sieht es da oben aus?“	„Lieber Gott, du hilfst den Menschen in dein Herz und du rettest die Menschen. Danke lieber Gott.“	-

Tabelle A3: Codierung: Aussagen der Drittklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung			Gottesverständnis		
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Katharina	-	-	„Danke, dass du Tiere, Dinge, Menschen, Pflanzen und noch vieles anderes erfunden hast. Ohne dich gebe es alles das was wir jetzt haben nicht und meine allerbeste Freundin Enya.“	-	-	-
Finn	„Scheiß Gott, ich will dir sagen, dass ich dich leider hasse, nicht lieber Gott.“ „Ich könnte dich erschließen!“	„Ich könnte dich erschließen!“	-	„Ich habe eine Frage, gibt es dich wirklich? Ich glaube es nicht.“	-	-
Marie	-	-	„Danke, dass du die Erde und uns Menschen erschaffen hast. Dafür danke ich dir.“	-	„Danke, dass du immer über uns wachst. Du beschützt uns Tag und Nacht und das finde ich toll.“ „Wie schaffst du es alle Menschen dieser Welt gleichzeitig zu beschützen?“	-

Tabelle A4: Codierung: Aussagen der Drittklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Juliet	-	„Ich hoffe, dass es niemals Krieg gibt.“ „Ich hoffe, dass ich nicht früh sterbe.“ Ich hoffe, dass ich sehr alt werde.“ „Ich hoffe, dass ich viel Geld habe.“	„Danke, dass du uns und die Tiere erschaffen hast.“ „Danke, dass du uns die Erde erschaffen hast.“	-	-	-
Emily	-	„Ich hoffe, dass es so weiter geht.“	„Danke, dass du uns erschaffen hast.“ „Danke, dass du Tag und Nacht erschaffen hast.“ Danke, dass es eine Zukunft gibt.“	-	„Ich bin froh, dass du auf uns aufpasst und uns allen Luft gibst. Danke, dass du uns Essen gibst und das wir eine Familie haben und eine Schwester.“	-

Tabelle A5: Codierung: Aussagen der Drittklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Anna	-	„Danke, dass du mir immer hilfst, wenn ich bete.“	-	-	„Danke, dass du mir immer hilfst, wenn ich bete. Du bist immer da, wenn ich Hilfe brauche. Danke.“ „Bitte, dass du meiner Schwester und Mama und Papa hilfst, wenn die Hilfe brauchen und der kleinen Emily hilfst, wenn die Hilfe braucht, bitte.“	-
Rike	-	-	-	-	„Ich wünsche mir, dass ich viele Geschenke zu Weihnachten bekomme.“ „Ich wünsche mir, dass ich die Martinsgans gewinne.“	-
Jan	-	-	-	-	„Ich hoffe, dass ich das gewünschte Lego Technik Schiff bekomme.“ „Ich will [...] noch eine schöne Adventszeit.“	-

Tabelle A6: Codierung: Aussagen der Drittklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Subkategorien						
Lara	-	-	-	-	„Ich wünsche mir, dass meine Mama nicht mehr gegen Katzen allergisch ist.“ „Ich wünsche mir, dass meine Mama uns einen Hund kauft.“ „Danke, dass wir was zu essen haben.“	-

Tabelle A7:

Codierung: Aussagen der Viertklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung		Gottesverständnis			
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Subkategorien						
Lukas	„Ich mag dich sehr.“	„Ich habe mir gestern sehr weh getan. Es hat bisschen geblutet.“	-	„Wie ist das da oben? Hast du meine Uroma gesehen oder meinen Uropa?“ „Hast du auch die beiden Ponys gesehen?“	-	-
Benjamin	-	„Ich fahre bald zu Oma und Opa. Da will ich Weihnachten feiern.“	-	-	„Hast du mal gesehen, wie ich im Kindergarten eine Treppe runter gerutselt bin?“	-
Carolin	-	„Ich wollte dir noch sagen, dass ich bin froh bin, dass es die Schule gibt. Sonst hätte ich nämlich nie Toni kennengelernt.“	-	„Gibt es dich wirklich oder bist du nur ein Märchen?“	-	„Was passiert eigentlich in der Zukunft mit dem Klimawandel?“
Marina	-	„Ich weiß, dass du immer bei mir bleibst.“	-	-	„Ich weiß, dass du immer bei mir bleibst.“ „Bist du mein Held, der mir immer hilft?“	-

Tabelle A8: Codierung: Aussagen der Viertklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung			Gottesverständnis		
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Subkategorien						
Jessica	„Ich mag dich, Gott.“	-	-	„Hast du meinen Uropa Schorsch gesehen?“	-	„Wieso gibt es Krieg?“
Julius	-	-	-	„Warst du mal auf der Erde?“	-	„Tu bitte was gegen die Umweltverschmutzung!“ „Kannst du Kriege schlichten?“
Ina	-	„Das ist nicht fair. Die Politiker ignorieren das Thema weitestgehend, obwohl so viele dafür sind, dass sie sich mehr mit dem Thema befassen.“	„Habe ich einen Zwilling, weil du das so wolltest oder war es Zufall?“	„Wie siehst du eigentlich aus, so wie die Wolken oder bist du in bestimmten Gegenständen?“	-	„Warum tust du nichts gegen den ganzen Krieg und die Umweltverschmutzung?“
Lara	-	„Ich bin zwar nicht getauft, aber ich mache bei dem Religionsunterricht mit.“	-	„Sind meine Opas bei dir?“	„Und pass gut auf meine Opas auf!“ „Kannst du meine Gedanken lesen?“ „Und wenn es dich gibt, dann grüß meine Opas von mir.“	„Wenn es dich gibt, dann ändere die Lage mit dem Lehrerwechsel!“ „Bitte lass mich bei Lia, Marina und Lina mitspielen!“

Tabelle A9: Codierung: Aussagen der Viertklässler

Oberkategorien	Gottesbeziehung			Gottesverständnis		
	Emotionen	Persönliche Beziehung	Schöpfung	Weltbild	Verhältnis zu den Menschen	Verhältnis zu den Geschehnissen auf der Erde
Justine	-	-	-	„Sind deine Engel deine Diener?“	„Warum hast du Robins Mutter ermordet?“ „Warum feierst du nicht mit uns Karneval?“ „Was kriege ich zum Geburtstag, zu Weihnachten, Nikolaus?“	„Warum hast du Robins Mutter ermordet?“ +
Marielle	„Ich möchte dir sagen, dass du toll bist [...].“	-	„Danke für das tolle Leben.“	-	„Ich möchte dir sagen, [...] dass du meine Familie gut erzogen hast.“	-

10 Plagiatserklärung

Ich, Franziska Maria Koch, versichere, dass ich die Masterarbeit mit dem Thema „**Brief an Gott – Analyse von Gottesverständnissen von Grundschulkindern**“ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Tabellen, Skizzen, Zeichnungen, bildliche Darstellungen usw. Die Masterarbeit habe ich nicht, auch nicht auszugsweise, für eine andere abgeschlossene Prüfung angefertigt. Auf § 63 Abs. 5 HZG wird hingewiesen.

Paderborn, den

..... (Unterschrift)