

Fahimah Ulfat

Welche Implikationen hat das Konzept der Resonanzsensibilität für unterschiedliche Formen von Gottesbeziehungen im islamischen Religionsunterricht?

1 Einleitung

Hartmut Rosa schreibt in seinem Buch *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, „dass die Schule nicht nur einzelne Resonanzachsen öffnet oder schließt, sondern dass sie die Qualität der Weltbeziehung insgesamt formt“ (Rosa 2016, 407). Er führt einige popmusikalische und filmische Beispiele auf, in denen es immer um die Frage geht, „ob Lehrer, Schüler und Stoff füreinander stumm und feindlich oder gleichgültig bleiben oder ob die Lehrer die Schüler zu erreichen vermögen, ob sie den Resonanzdraht in Schwingung versetzen können und die Welt zum Singen bringen“ (Rosa 2016, 407). Es geht darum, „wirkliche Begegnung zwischen den Beteiligten zuzulassen“ (Rosa 2016, 407), was stets „eine Transformation der gesamten Weltbeziehung zur Folge [hat], nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer: Auch sie werden in dem Prozess berührt und verwandelt“ (Rosa 2016, 407). Rosas Schlussfolgerung für den Bildungsgedanken ist: „Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinne zielt aber weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf Weltbeziehungsbildung: Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen. *Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden müssen, sondern Fackeln, die es zu entzünden gilt.* [...] Die Schule kann auf solche Weise für Lehrer und Schüler zum Resonanzraum werden – oder sie kann sich in eine Entfremdungszone sondergleichen verwandeln. Resonanz und Entfremdung beschreiben dabei insbesondere die Beziehungsweisen zwischen Stoff, Lehrenden und Lernenden, zwischen denen sich das Unterrichtsgeschehen gleichsam in einem Dreieck aufspannt“ (Rosa 2016, 408).

Ein Bildungsgeschehen im resonanztheoretischen Sinne entwickelt sich mithin dort, wo Schüler einem Stoff intrinsisches Interesse entgegenbringen und in der Auseinandersetzung mit ihm Selbstwirksamkeit erfahren – und es wird nicht zuletzt durch die Belebung der Resonanzachse zwischen Schüler und Lehrer ermöglicht. Der Bildungsvorgang als Welterschließungsvorgang beginnt mit der Begeisterung des Lehrers, der quasi als erste Stimmgabel die Resonanzbereitschaft

Die gelungene Stunde: Das Resonanzdreieck

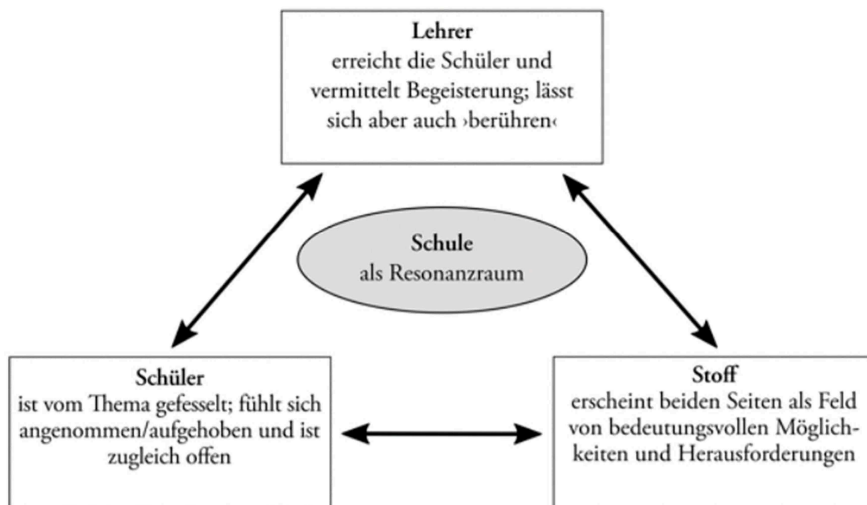


Abb.1: Das Resonanzdreieck – wenn es im Klassenzimmer ‚knistert‘ und die Aufmerksamkeit mühelos fokussiert ist. Die Resonanzachsen ‚vibrieren‘ (Rosa 2016, 411).

seiner Schüler weckt, so dass im Resonanzgeschehen zwischen Schüler und Lehrer der Stoff (sei es das antike Drama, die mathematische Formel, die fremdsprachliche Grammatikregel oder das zu studierende Parteiprogramm) zum Sprechen gebracht beziehungsweise zum Leben erweckt wird (Rosa 2016, 412–413).

Das Phänomen Resonanz ist auch auf die Religionspädagogik übertragbar. Resonanz entsteht im Unterricht dann, wenn es gelingt, dass Lehrende und Lernende in Beziehung sind, wenn es gelingt, Unterrichtsinhalte so zum Sprechen, zum Klingen zu bringen, dass es im Klassenzimmer ‚knistert‘ und Schülerinnen und Schüler sich mit Neuem und Fremden neugierig auseinandersetzen.

Resonanz ist auch in der Religionspädagogik ein Beziehungsmodus, der im religionspädagogischen Handeln und Denken von besonderer Relevanz ist, „denn religiöse Vollzüge, religiöse Lebensweisen und Glaubenssysteme sind stets beziehungsorientiert – ebenso religiöses Lernen und Lehren“ (Boschki 2012, 173).

In der Religionspädagogik bedeutet dies, dass religiöse Bildung nicht auf die Vermittlung von Wissen über Religion(en) reduziert werden darf. Vielmehr geht es darum, Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen Lehrende und Lernende in eine wechselseitige, resonante Beziehung zueinander sowie zu den religiösen Inhalten treten können. Es geht darum, einen Raum zu schaffen, in dem religiöse Themen lebendig werden und die Schüler:innen eine Verbindung zu den Inhalten spüren.

Das wird erreicht, wenn der Unterricht nicht nur informativ, sondern auch inspirierend und emotional berührend ist (Rosa und Endres 2016).

Die Rolle der Lehrperson ist hierbei entscheidend. Lehrende müssen selbst eine Resonanz mit dem Stoff haben und diese Begeisterung an die Schüler:innen weitergeben können. Wenn die Lehrkraft beispielsweise die Begeisterung für eine religiöse Erzählung oder ein theologisches Konzept authentisch performiert, kann diese Begeisterung auf die Lernenden überspringen und eine transformative Lernerfahrung ermöglichen. Dies führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Stoff und kann die spirituelle Entwicklung der Schüler:innen nachhaltig beeinflussen. Rosa und Endres betonten, dass eine solche resonante Weltbeziehung nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die Lehrenden selbst transformativ ist. Auch die Lehrenden werden im Prozess berührt und verwandelt, was zu einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung ihrer eigenen Weltbeziehung führt. Dies erfordert eine offene und dialogische Unterrichtskultur, in der Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden und alle Beteiligten bereit sind, sich auf den Resonanzprozess einzulassen (Rosa und Endres 2016).

In diesem Sinne werden im Folgenden die Ergebnisse einer Forschungsarbeit zu Formen der Gottesbeziehungen muslimischer Kinder skizziert (Ulfat 2017), um anschließend Überlegungen anzustellen, wie Resonanzsensibilität in der islamischen Religionspädagogik zu einer religionsdidaktischen Haltung führen kann, „die sich radikal den Beziehungen und Lebenswelten der Schüler:innen zuwendet“ (Sura 2018, 385). Ganz im Anschluss an Ines Sura, die postuliert, dass eine „religionspädagogische Resonanzsensibilität“ eine religionspraktische Praxis herausfordern würde, „die nach Wegen sucht, die ‚Dinge zum Sprechen zu bringen‘, das ‚In-Beziehung-Treten mit einem Anderen‘ [Anm. d. Autorin: hier Gott] zu ermöglichen“ (Sura 2018, 385).

2 Die Dimensionen des Gottesglaubens

Religionspsycholog:innen differenzieren zwischen verschiedenen Dimensionen des Gottesglaubens:

Bernhard Grom und Kalevi Tamminen beispielsweise unterscheiden zwischen der „kognitiven“ und der „emotional-motivationalen“ Dimension des Gottesglaubens (Grom 2000, 115; Tamminen 1993). Die „kognitive“ Dimension bezeichnen sie als „Gottesverständnis“, die „emotional-motivationale“ Dimension als „Gottesbeziehung“. Diese beiden Dimensionen denken sie als miteinander verknüpft. Sie verstehen die Gottesbeziehung als durch Erfahrung geprägt und die Gottesvorstellung als Produkt eines Entwicklungsprozesses.

Auch Ana-Maria Rizzuto (1979) unterscheidet zwischen einer eher kognitiven Gottesvorstellung als „God concept“ und einer emotionalen und motivationalen Dimension, die auf Beziehung basiert, als „God image“. Rizzuto legt den Fokus mehr auf die Dimension „God image“, die auf Erfahrung basiert (Rizzuto 1979, 47–48). Fritz Oser argumentiert ähnlich, wenn auch deutlich schärfer. Er unterscheidet zwischen einem „bloß angelernten Gott und dem wirklichen Gott in der Psyche“ (Oser 1993, 8).

Die kognitive Dimension des Gottesglaubens kann verhältnismäßig unproblematisch sprachlich expliziert werden, da dieser Bereich auf dem gelernten, propositionalen Wissen basiert. Die empirische Studie, die hier vorgestellt wird, legte jedoch den Fokus auf die emotionale Dimension des „Gottesglaubens“ oder mit Grom die „Gottesbeziehung“. Religionspädagog:innen zufolge muss die Erforschung der religiösen Entwicklung ihre Aufmerksamkeit stärker als bislang auf diese emotionale Dimension richten (Naurath 2014, 29). Ihr wird von Forscher:innen ein entscheidender Einfluss auf die Religiosität zugesprochen (vgl. z. B. Hanisch 1996; Eckerle 2008; Szagun 2014).

Die emotionale Dimension ist sprachlich erheblich schwieriger zu explizieren, da sie weniger auf propositionalem Wissen aufbaut, sondern auf implizitem Wissen im Sinne Karl Mannheims. Die emotionale Dimension der Gottesbeziehung ist somit ein individuelles Phänomen, aber sie entsteht nach Mannheim aus dem Kontext der sozialen Praxis heraus (Mannheim 1980, 296). Implizites Wissen ist demnach eine Form des Wissens, über das ein Mensch einfach verfügt, ohne es „alltagstheoretisch“ erklären zu können (Nohl 2012, 4). In diesem impliziten Wissen ist die Gottesbeziehung der Kinder zu suchen. Dieses Wissen kommt nach Fritz Schütze in Narrationen zum Vorschein (Schütze 1976, 225), was Auswirkungen auf die Auswahl der Datenerhebungs- und Auswertungsmethode hat.

3 Forschungsfrage und -methode

Gottesbilder und -verständnisse gelten als zentrales Element der religiösen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Bisherige Arbeiten fokussieren sich in erster Linie auf die kognitive Dimension des Gottesglaubens, bzw. auf die bei den Kindern vorhandenen expliziten religiösen Wissensbestände zum Thema Gott. Zur emotionalen Dimension des Gottesglaubens der muslimischen Kinder hingegen, bzw. zu ihrer handlungsorientierenden Relevanz besteht noch großer Forschungsbedarf.

Daher lautete die Forschungsfrage der hier vorgestellten empirischen Forschungsarbeit: Welche handlungsorientierende Relevanz hat die emotionale Dimension des Gottesglaubens für muslimische Kinder?

Im Anschluss an Erkenntnisse der Literaturdiskussion wurden folgende theoretische Vorüberlegungen angestellt, die zur Erstellung des Forschungsdesigns geführt haben:

Für die Untersuchung der Gottesbeziehung der Kinder ist es besonders wichtig, a) die Erfahrungen der Kinder in den Blick zu nehmen, die sie als religiös deuten (Tamminen 1993), sowie b) die sozial geteilten „Erfahrungsräume“ der Kinder (Mannheim 1980, 214) und c) ihre „individuellen Relevanzsysteme, die Elementen aus dem religiösen Symbolsystem eine eigene Gewichtung geben“ (Nestler 2000, 151).

Bis zu diesem Zeitpunkt war es schon aus forschungsökonomischen Gründen Konsens, in einer Untersuchung zu Gottesvorstellungen direkt nach diesen zu fragen. Das ändert sich, wenn man den Fokus auf die Gottesbeziehungen der Kinder legt. Denn mit einer direkten Frage nach Gottesvorstellungen besteht die Gefahr, dass die individuelle Gottesbeziehung des Kindes durch die Frage überprägt wird. Stattdessen rückt nun das Kind mit seinen individuellen, aktiven Verarbeitungsleistungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Darauf reagiert die Methode in entscheidender Weise, indem eben *nicht* nach Gott gefragt wird. Die interviewten Kinder konnten aus eigenem Antrieb die Vorstellung von Gott in das Gespräch einbringen oder auch nicht. Sie konnten so frei die Inhalte thematisieren, die für ihre Biographie Relevanz hatten.

Somit war das Ziel der Arbeit, die emotionale Dimension des Gottesglaubens bei Kindern, d.h. ihre Handlungsorientierungen, die sie im Kontext ihrer Erfahrungsräume entwickelt und durch ihre eigenen individuellen Relevanzsysteme subjektiviert haben, mit empirischen Methoden zu rekonstruieren.

Um die individuellen Relevanzsysteme der Kinder in den Vordergrund zu stellen und ihr implizites, handlungsleitendes Wissen zu erheben, wurde als Methode das narrative Interview gewählt (Schütze 1976). Die Daten wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, die das implizite Wissen rekonstruiert (Bohnsack 2009, 324). So war es möglich, Idealtypen im Sinne von Max Weber zu bilden.

In der hier dargestellten Forschungsarbeit berichten Kinder ausgehend von einer szenisch und spielerisch dargestellten und erzählten, scheinbar ausgeweglosen Gefahrensituation von ihren eigenen Erfahrungen.

Erzählungen von eigenerlebten Geschichten finden nicht im luftleeren Raum statt. Sie sind vielmehr in einem sozialen Kontext verankert, den Mannheim als „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, 214) bezeichnet. Menschen, die einem konjunktiven Erfahrungsraum angehören, verfügen über ein geteiltes, handlungsleitendes Erfahrungswissen, also Wissensbestände, die auf einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung beruhen. Dieses Wissen ist in der Handlungspraxis eingewoben und somit intuitiv und implizit.

Dieses implizite Wissen im Sinne Mannheims kann mit der von Ralf Bohnsack begründeten dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Die dokumentarische Methode fragt nicht danach, was gesagt wird, sondern in welchem Sinnzusammenhang das Gesagte steht (Vogd 2010). Nach ihr sind handlungsleitende Orientierungen eine habitualisierte Praxis. Der Habitus basiert auf impliziten Wissensbeständen und ist daher den Handelnden selbst in der Regel nicht bewusst. „Die dokumentarische Methode stellt sich ganz wesentlich die Aufgabe, implizites Wissen explizit zu machen“ (Bohnsack 2009, 324).

Durch verschiedene Abstraktionsstufen beginnend mit einer komparativen Analyse, über die Abstraktion von Dimensionen des Redemodus und ihre Spezifizierung bis hin zur Abduktion einer Basisorientierung, war es möglich, durch Verdichtung und Abstraktion, Idealtypen im Sinne von Weber zu bilden.¹

4 Untersuchungsergebnisse

Im komparativen Vergleich konnten drei Typen von Gottesbeziehungen rekonstruiert werden.

- Typ A: Gottesbeziehung im Modus der Personalisierung
- Typ B: Gottesbeziehung im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung
- Typ C: Weltbeziehung im Modus der Gottesferne

Typ A: Gottesbeziehung im Modus der Personalisierung

Die Perspektive, aus der die Kinder dieses Typs Gott konstruieren, weist eine Nähe zu Gott auf, die auf der Deutung biographischer Erfahrung basiert. Gott wird erlebt als ein Du, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass religiöse bzw. transzendenzbezogene Selbst- und Weltdeutungen in bestimmten Situationen für das Handeln der Kinder dieses Typs eine Rolle spielen, dabei aber auch immanente Selbst- und Weltdeutungen einbezogen werden.

Es dominieren hier im Weberschen Sinne verantwortungsethische Haltungen (Weber 2008), die auch aus der Religion heraus begründet werden. Der zentrale verantwortungsethische Aspekt, der sich in den Narrationen dieses Typs zeigt, ist die Wahrnehmung von Pflichten und Verantwortung gegenüber anderen Menschen, damit es diesen und einem selbst gut geht.

¹ Für eine ausführliche Beschreibung der Auswertung und der Entwicklung einer verallgemeinernden Typologie vgl. Ulfat 2017, 83–87, 113–117.

Es gibt innerhalb des Typs eine große Bandbreite des emotionalen Verhältnisses zu Gott, die von einer positiven bis zu einer ambivalenten Beziehung reichen. Dennoch besitzen auch die ambivalenten Gottesbeziehungen eine große Bedeutung für die Kinder. In den Interviews mischen sich allerdings Elemente gewünschter wie auch tatsächlicher Gottesbeziehungen. Kinder dieses Typs orientieren sich wenig oder gar nicht an Lohn-Strafe-Systemen (Ulfat 2017, 118).

Typ B: Gottesbeziehung im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus einer Orientierung am sozial Erwarteten bzw. an der Tradition sprechen, die sie als soziale Norm übernehmen. Die Kinder thematisieren Gott fast ausschließlich in den Dimensionen und Kategorien, die die von ihnen erlernten Traditionen ihnen vorgeben. Darüber hinaus zeigt sich kein impliziter handlungsleitender Bezug zu Gott. Es wird eine zweckrationale Beziehung zu Gott in dem Sinne deutlich, dass eine religiöse Leistung erbracht werden muss, um auf das Letztgültige einwirken zu können. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, wobei Typ B sich auf das System fokussiert, nicht auf Gott.

Auf der expliziten Ebene zeichnet sich dieser Typ dadurch aus, dass die Kinder tradierte religiöse Erzählungen kennen und ein Mindestmaß an religiösem Wissen wiedergeben können, aus dem sie ihre religiösen Deutungsmuster schöpfen. Ihre Antwortstrategien sind von islamisch-religiösen sprachlichen Markern geprägt. Es zeigt sich, dass die Verbindung, die zur Religion hergestellt wird, in vielen Aspekten einen Spiegel der sozialen Erwünschtheit ihrer Umgebung darstellt (Ulfat 2017, 118 – 119).

Typ C: Weltbeziehung zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Typ C zeichnet sich durch das Fehlen eines Bezugs zu Gott, zur Religion oder zu transzendenzbezogenen Fragestellungen aus sowie durch eine Gegenwartsbezogenheit und eine Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge. Zwischenmenschliche und soziale Phänomene werden in erster Linie aus einer verantwortungsethischen Perspektive wahrgenommen. Themen mit normativem Potenzial werden, im Gegensatz zu den beiden anderen Typen, nicht religiös gerahmt. Der leere Platz an der Stelle der Gottesbeziehung wird mit immanenten Welt- und Selbstdeutungen gefüllt.

Deklaratives Wissen über Gott wird von diesem Typ kaum präsentiert, obwohl diese Kinder ebenfalls religiöse Bildungsangebote wahrgenommen haben. Es zeigt sich im Material, dass dieser Typ eine scharfe Trennung zwischen Phantasie und Wirklichkeit vornimmt, wobei Gott dabei meist im Bereich der Phantasie verortet wird (Ulfat 2017, 119 – 120).

Der Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) stellt einen entscheidenden Ertrag der methodischen Vorgehensweise der hier vorgestellten Untersuchung dar. Er wird überhaupt erst sichtbar, wenn man im Interview ausschließlich

von den Relevanzsystemen der Kinder ausgeht. Die direkte Frage nach Gott produziert stets und immer eine Antwort, in der sich das Gottesverständnis der Kinder nicht mehr auf seine Verankerung in der realen Erfahrung und Wirklichkeitsdeutung der Kinder überprüfen lässt. Die direkte Frage nach Gott macht – zumindest im muslimischen Kontext – den Typ der gottesfernen Selbstrelationierung (Typ C) unsichtbar.

5 Diskussion der Frage der Gottesbeziehungen mit Blick auf die Resonanztheorie von Hartmut Rosa

Eine der zentralen Erkenntnisse der Studie ist, dass es *den* Gottesbezug bei Kindern nicht gibt. Die Kinder des Samples zeigen eine starke Heterogenität in ihrem Verhältnis zu Gott. Im Gegensatz dazu tendieren gerade quantitative Studien wie die Shell Jugendstudien (Shell Jugendstudie 2015; 2019) oder die World Vision Kinderstudien (World Vision Deutschland e.V. 2010) dazu, muslimische Kinder und Jugendliche eher als religiös besonders homogene Gruppe darzustellen (Ulfat 2020). In der hier vorgestellten Studie dagegen weisen die Kinder ein breites Spektrum auf, was den Bezug zu Gott angeht.

Es wird deutlich, dass trotz einer formal vergleichbaren religiösen Sozialisation in Familie, Moschee und Schule bei den Kindern des Samples verschiedene Orientierungen sichtbar werden, die bereits im Alter von ca. 10 Jahren von Lebenserfahrung und individuellen Entscheidungen abhängig sind. Zudem wird deutlich, dass auch muslimische Kinder autonome und individuelle Anschauungen aufweisen und sich zu verschiedenen Themen eigenständige Gedanken machen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass der Gottesbezug als Prozess einer aktiven Ko-Konstruktion der Kinder gesehen werden muss und nicht als Resultat einer passiven, rezeptiven Entwicklung.² Im Alter von ca. 10 Jahren existiert offensichtlich schon ein breites Spektrum der Haltungen und Orientierungen zu Gott und Welt. Die Entwicklung individueller Glaubensvorstellungen und religiöser Positionen ruht selbstverständlich auf den kognitiven und emotionalen Reifungsvorgängen des Kindes- und Jugendalters, wie sie beispielsweise von James Fowler (Fowler 2000), Fritz Oser und Paul Gmünder (Oser und Gmünder 1992) beschrieben werden. Sie geht aber nicht in diesen Stufen auf, sondern entwickelt sich quer zu

² Zu Prozessen von Konstruktion und Ko-Konstruktion im Kindesalter sei hier auf den Beitrag von Friedrich Schweitzer und Katja Dubiski verwiesen (Schweitzer und Dubiski 2012).

ihnen, angetrieben durch aktive Suchbewegungen des Kindes, das Antworten auf seine biographischen und sozialen, aber auch theologischen Herausforderungen sucht. Dabei entwickeln sich individuelle Gottesbeziehungen, die mit den sozialen und biographischen Kontexten des Kindes verflochten sind. Es entsteht eine Art von Pluralismus der Gottes- und Weltbeziehungen, der quer zu den genannten Stufenmodellen liegt.

Mit Hartmut Rosas resonanztheoretischen Begriffen gesprochen ist es ein zentrales didaktisches Ziel, dass die Kinder sich selbst in der Unterrichtssituation nicht nur als eine „zweite Stimmgabel“ erleben, die unwillkürlich mit ihrer sozialen Umwelt „mitschwingt“, sondern auch als „erste Stimmgabel“, die aktiv ist und zu gestalten vermag (Rosa 2016, 269–270). Und das meint Resonanz: „ein wechselseitiges Antwortverhältnis, bei dem die Subjekte sich nicht nur berühren lassen, sondern ihrerseits zugleich zu berühren, das heißt handelnd Welt zu erreichen vermögen. Eine Resonanzachse existiert daher erst und nur dort, wo das Subjekt durch die Welt ‚zum Klingen‘ gebracht wird, aber umgekehrt auch Welt ‚zum Klingen‘ zu bringen vermag (Rosa 2016, 270).

Was heißt das für die Frage der Gottesbeziehung der Kinder in der Unterrichtssituation?

Die Stelle, an der sich Rosas didaktisches Konzept mit dem theologischen Wert und der individuellen biographischen Herausforderung der Entwicklung einer von Vertrauen geprägten Gottesbeziehung verknüpft, ist die Schaffung der Bedingung der Möglichkeit von Resonanzachsen für die Idee einer vertrauensvollen Gottesbeziehung im Religionsunterricht. Das bedeutet, dass im Religionsunterricht Bedingungen geschaffen werden sollen, die es den Schüler:innen ermöglichen, eine resonante Verbindung zur Idee einer vertrauensvollen Gottesbeziehung aufzubauen. ‚Resonanzachsen‘ sind dabei die Wege oder Verbindungen, die es den Lernenden ermöglichen, mit den Inhalten in eine bedeutsame Beziehung zu treten. Diese Schaffung ist ein Angebot das natürlich nur einer von zahllosen Schritten in der lebenslangen Herausforderung einer solchen Gottesbeziehung sein kann. Sie hat aber den enormen Vorteil, dass sie an alle Formen der Gottesbeziehung anknüpfen kann, die die Kinder in den Unterricht mitbringen auch und gerade an die Kinder der Typen B und C. Typ B kann sich mit der Idee in Beziehung setzen, dass Gott über den sozialen und ethischen Forderungen gängiger religiöser Diskurse steht und diese relativiert. Typ C kann sich mit der Idee in Beziehung setzen, ob eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott sein individuelles Leben bereichern könnte. Dazu aber ist es notwendig, das Thema einer vertrauensvollen Gottesbeziehung nicht nur im Status eines gelegentlich auftauchenden Unterrichtsgegenstandes zu belassen, sondern es zum ‚Leitmotiv‘, zum zentralen theologischen Prinzip des gesamten Unterrichts zu machen.

Bibliographie

- Bohnsack, Ralf. 2009. „Dokumentarische Methode“. In *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, hg.v. Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller, 2., überarb. Aufl., 319 – 331. Lehrbuch. Wiesbaden: Gabler.
- Boschki, Reinhold. 2012. „Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik“. In *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, hg.v. Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, und Manfred L. Pirner, 173 – 84. Kohlhammer Verlag.
- Eckerle, Sandra. 2008. „Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern“. In *Mittendrin ist Gott*, hg.v. Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner, 2. Aufl., 57 – 69. Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart: Calwer Verl.
- Fowler, James W. 2000. *Stufen des Glaubens*. Gütersloh: Kaiser.
- Grom, Bernhard. 2000. *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. Vollst. überarb., 5. Aufl., Neufassung. Düsseldorf: Patmos-Verl.
- Hanisch, Helmut. 1996. *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Calwer Verl. u.a.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Naurath, Elisabeth. 2014. „Entwicklung der Religiosität und des Gottesbildes“. In *Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule*, hg.v. Goldwin Lämmermann und Birte Platow, 1. Aufl., 19 – 29. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nestler, Erich. 2000. „Denkfähigkeiten und Denkweisen. Ein bereichs- und biographietheoretischer Rahmen zur Rekonstruktion der Entwicklung religiöser Kognition“. In *Religionspsychologie heute*, hg.v. Christian Henning und Erich Nestler, 123 – 159. Einblicke; 2. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Nohl, Arnd-Michael. 2012. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., Überarb. Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, Fritz. 1993. *Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde*. Berichte zur Erziehungswissenschaft. 102. Fribourg: Pädagogisches Institut.
- Oser, Fritz, und Paul Gmünder. 1992. *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.
- Rizzuto, Ana-Maria. 1979. *The Birth of the Living God: A Psychoanalytic Study*. Chicago a.o.: University of Chicago Press.
- Rosa, Hartmut, und Wolfgang Endres. 2016. *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim Basel: Beltz. <https://rds-tue.ibs-bw.de/link?kid=842292985>.
- Schütze, Fritz. 1976. „Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung“. In *Kommunikative Sozialforschung*, hg.v. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 159 – 260. München.
- Schweitzer, Friedrich und Katja Dubiski. 2012. „Wie Kinder mit religiöser Differenz umgehen. Prozesse von Konstruktion und Ko-Konstruktion in der religiösen Fremdwahrnehmung“. In *Nachdenkliche Seelsorge – seelsorgliches Nachdenken*, hg.v. Isabelle Noth und Ralph Kunz, 296 – 310. Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shell Jugendstudie. 2015. *Jugend 2015 – 17. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Herausgegeben von Shell Deutschland. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Shell Jugendstudie. 2019. *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: eine Generation meldet sich zu Wort*. Herausgegeben von Shell Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Sura, Ines. 2018. „Wie kann es im Religionsunterricht knistern?“ *Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 107(9): 383 – 393.
- Szagun, Anna-Katharina. 2014. *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*. 2. Aufl. Kindererleben, Kindertheologie; Jena: IKS Garamond, Ed. Paideia.
- Tamminen, Kalevi. 1993. *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Forschungen zur praktischen Theologie; Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Ulfat, Fahimah. 2017. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Ulfat, Fahimah. 2020. „Die ‚Entdeckung der Heterogenität‘ muslimischer Religiosität“. In *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, hg.v. Bernhard Grümme, Thomas Schlag und Norbert Ricken, 165 – 178. Religionspädagogik innovativ. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vogd, Werner. 2010. „Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie“. In *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?*, hg.v. René John, Anna Henkel und Jana Rückert-John, 1. Aufl., 121 – 141. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max. 2008. *Politik als Beruf*. Frankfurt am Main: Reclam.
- World Vision Deutschland e.V. 2010. *Kinder in Deutschland 2010*. Orig.-Ausg. Fischer; 18640. Frankfurt am Main: Fischer.

