

Andrea Lehner-Hartmann/Erich Lehner

Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht

1. Patriarchale Leitbilder: Der Versuch einer Bemächtigung

Von Gott zu reden, sich ihm denkerisch, sprachlich, bildlich anzunähern charakterisiert die Sehnsucht von (religiösen) Menschen quer durch die Geschichte. Diese Sehnsucht, der Erfahrung mit dem Unfassbaren Ausdruck zu verleihen, wurde jedoch überall dort geahndet, wo das Reden von Gott in ein bemächtigendes Reden über Gott wechselte. In Bilderverboten und Verboten, den Namen Gottes (unehrenhaft) auszusprechen, lässt sich die Spannung zwischen unstillbarer Sehnsucht, von Gott zu reden, und der Sorge, dass dies der Unfassbarkeit Gottes nicht gerecht werden könnte, ablesen. Dieses Ringen um ein angemessenes Reden über Gott konnte jedoch nicht verhindern, dass sich bestimmte Vorstellungen als Leitvorstellungen herausgebildet haben. Da menschliches Reden von, zu und über Gott nie erfahrungslos, sondern mit Verweis auf das jeweilige gesellschaftliche, familiäre und persönliche Referenzsystem geschieht, in dem Menschen leben, verwundert es nicht, dass diese Leitvorstellungen sich vorrangig aus patriarchalen Bildern und Erfahrungen speisen.

Das Bild von Gott, dem Vater, dem Allmächtigen und dem Herrscher wurde zum prägenden Leitbild für bekennende liturgische Texte, für bildliche Darstellungen, für die Rezeption biblischer Texte und für das Erzählen von Gott. Die Wirkkraft dieser Bilder für Frauen, Männer und Kinder in ihren je unterschiedlichen Situationen und Positionen bestand wohl darin, dass sie vorhandene Machtverhältnisse im gesellschaftlichen und familiären Beziehungsgefüge festigten. Dies bedeutete einerseits, dass männliche und elterliche Machtpositionen mit einem Dominanzgefälle zwischen Männern und Frauen und Eltern und Kindern als göttlich begründbar untermauert wurden. Es hatte andererseits zur Folge, dass sowohl für die Mehrzahl der Frauen und Kinder als auch für einzelne Männer, die dieses Machtsystem nicht unterstützen konnten oder wollten, diese leitenden Gottesvorstellungen keine befreienden Implikationen beinhalteten, sondern ihre Unterordnung bis hin zur Unterdrückung unhinterfragt bestehen ließen, wenn nicht sogar als »göttlich« gewollt auswiesen. Zudem kamen ihre Erfahrungsweisen und Lebensbezüge in diesen Leitbildern nicht zum Ausdruck.

Gegen solche Verfestigungstendenzen, die Gott und damit verbunden die Menschen und ihre Lebensweise auf bestimmte Vorstellungen verengen, lässt sich die Inten-

tion des alttestamentlichen Bilderverbots verstehen. »Gott zu malen, indem man ein gegenständliches Etwas malt, eine Repräsentation eines innerweltlichen Objekts würde auf Fixierung des Lebendigen zu eben einem solchen innerweltlichen Objekt hinauslaufen.« (Heimbrock 2000, 35). Abgelehnt wird, dass Gottesbilder als Abbilder verstanden werden. Das Bilderverbot intendiert, die fundamentale Unterscheidung zwischen Gott und Mensch bewusst zu halten. Überall dort, wo dies verwischt wird, besteht die Gefahr des Götzendienstes bzw. dass ungerechte Lebensverhältnisse religiös begründet werden.

Wenngleich in der Geschichte innerhalb unterschiedlicher Traditionsstränge auch Alternativ- und Gegenbilder anzutreffen sind, erfolgte eine systematische Aufdeckung patriarchaler Interessen und Muster in den gewohnten Bildern und Sprechweisen in größerem Maße erst durch die Feministische Theologie. Im Zuge intensiver Forschungsarbeiten kam es zur Ausformung unterschiedlicher Sicht- und Reaktionsweisen. Während eine Reaktion darin bestand, sich aus dem Christentum zu verabschieden, weil man die patriarchale Infizierung der Gottesvorstellungen als nicht überwindbar ansah, gab es andere, die sich auf die Suche nach weiblichen Bildern Gottes in Bibel und Tradition begaben, um Frauen Identifikations- und Erfahrungsmöglichkeiten jenseits patriarchaler Vorstellungen anzubieten. Es wurde aber auch nach Bildern und Ausdrucksweisen gesucht, die dieser binären Geschlechter- und Familienlogik nicht verhaftet blieben. Die Vielfalt unterschiedlicher biblischer Rede- und Vorstellungsweisen, die jenseits von eindeutig weiblichen und männlichen Konnotationen aus der Vergessenheit bzw. Marginalisierung hervorgeholt wurden, scheinen in einer pluralen Gesellschaft dem Reden von, zu und über Gott angemessener zu sein.

Diese unterschiedlichen Ausformungen und Schwerpunktsetzungen sind mit Blick auf die jeweiligen Bildungskontexte und Zielgruppen insofern von Interesse, als sich diese sowohl in den Entwicklungsphasen von einzelnen Frauen und Männern, als auch in den Erfahrungen und Bedürfnissen in den einzelnen Gruppen widerspiegeln können. Während die einen auf der Suche nach neuen tragenden Bildern jenseits der als patriarchal entlarvten sind, verteidigen die anderen – die für sie positiv besetzten – Vaterbilder. Der erhofften Befreiung durch Transzendierung alter Muster steht die Angst vor dem Verlust vertrauter Bilder gegenüber. Religiöse Bildungsarbeit hat mit dieser Spannung zu rechnen und umzugehen. Ihre Aufgabe besteht nicht darin, verletzend und arrogant aufzudecken und einzelne Menschen ihrer patriarchalen Überformung religiöser Vorstellung zu überführen. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Vorstellungen dergestalt miteinander ins Gespräch zu bringen, dass übersehene oder unbewusste Implikationen ins Bewusstsein geholt und transformiert werden können. Analysen, methodisches Vorgehen und Neuentdeckungen bzw. Reinterpretationen von Texten und Vorstellungen, wie sie von der Feministischen Theologie angeboten werden, können dabei den Weg weisen.

2. Vom Gottesbild zur Gottes-Bildung?

Die Unterscheidung zwischen Gottesvorstellungen und Gottesbildern kann sich als hilfreich erweisen. Gottesbilder lassen sich nicht auf das Abbilden kognitiver Konzepte reduzieren. Sich mit Gottesbildern zu beschäftigen, hat wesentlich mit Bildung zu tun. Um an die originäre Verwendung und Entdeckung des Begriffes »Bildung« bei Meister Eckhart anzuschließen, kann das Konzept von Bildung als Ein-bilden in Gott aufgegriffen werden. Bildung in diesem Sinne lässt sich nicht auf fassbare und festmachbare Aussagen und Vorstellungen reduzieren. Wenn wir den Gedanken hinzunehmen, dass Gott selbst sich durch die Gottebenbildlichkeit des Menschen »abbilden« lässt, dann können wir auch hier kein Festzurren der Gottesvorstellungen auf bestimmte ewig gültige Merkmale oder Ausdrucksweisen ausmachen. Dass Gott sich im Menschen abbildet, kann nur als dynamisch-prozesshaftes Geschehen verstanden werden, was nicht zuletzt an der Metamorphose des Menschen vom Kind bis zur Greisin sichtbar wird. So sehr Gott sich an die konkrete menschliche Gestalt bindet, verweist der Wandel des Menschen gleichzeitig darauf, dass er Zeit und Raum immer schon überschreitet. Dem Abbild haftet etwas Flüchtliges, nicht Fassbares an. Wer diesen Moment der Unverfügbarkeit bei Gottesvorstellungen, die sich ihren Ausdruck über das Poetisch-Erzählerische bis hin zum Zeichnerisch-Gestalterischen suchen können, berücksichtigt, kann sich der ästhetischen Dimension in aller gebotenen Aufmerksamkeit zuwenden.

2.1 *Bildung, ein Prozess persönlicher Veränderung*

Wenn Bildung sich mit Rainer Kokemohr als Transformationsprozess verstehen lässt, in dem das Welt- und Selbstverständnis durch die Konfrontation mit neuen Herausforderungen weitreichende Veränderung erfährt, dann kann die Auseinandersetzung mit den ästhetischen und kognitiven Dimensionen erzählter und gemalter Gottesvorstellungen solch eine Herausforderung darstellen. Sollen (religiöse) Bildungsprozesse angestoßen werden, kann dies nur geschehen, wenn die Gottesvorstellungen nicht statisch und unveränderlich entgegnetreten, sondern wenn die Suche nach dem Offenen, Flüchtligen, Irritierenden, Nichtaussagbaren angeregt wird. (Religiöse) Bildung erschöpft sich nicht in der Bestätigung des immer schon Gekanntes oder Vermuteten, sondern beginnt mit der Erschütterung des Bekannten und Vertrauten. In Anschluss an Kokemohr lässt sich formulieren, dass Bildungsprozesse durch eine Art Krisenerfahrung veranlasst werden, in der das bisherige Selbst- und Weltverständnis – das für christliche Menschen auch das darin implizierte Gottesverständnis umfasst – sich nicht mehr als ausreichend erweist (Koller u. a. 2007, 7). Bildungsprozesse werden somit dort notwendig, »wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten« (Kokemohr 2007, 14). Bildung in diesem Sinne ist nur als offener Prozess zu verstehen, an dessen Ende nicht automatisch »Identitätsfindung« oder Zugewinn an Selbst- und Welterkenntnis steht, sondern der auch die Möglichkeit des Verlustes

in sich trägt.¹ Insofern lassen sich »Sehnsucht«, »Leid« und »Schmerz« aus Bildungsprozessen nicht ausklammern. Vor diesem Hintergrund sind Bildungsangebote, die eindimensional von Vatergott-Vorstellungen ausgehen, kritisch zu befragen, ob sie tatsächlich auf Transformation hin offen sind oder nicht lediglich der Bestätigung von festgefahrenen Bildern dienen und damit (religiöse) Bildung im eigentlichen Sinne verhindern. (Religiöse) Bildung im Anschluss an Kokemohr und Meyer-Drawe bedeutet, damit zu rechnen, dass man bestimmter Vorstellungen verlustig geht und nicht die Gewähr hat, dass der Verlust durch eine befriedigende Alternative ersetzt wird. (Religiöse) Bildung ist ohne Risiko nicht zu haben.

2.2 Religiöse Bildungsprozesse, eine Anfrage an herkömmliche Gottesbilder

Um Bildungsprozesse theologisch und religionspädagogisch adäquat zu verstehen, muss nach Hans-Günter Heimbrock neben Sachwissen und kritischem Umgang mit Normen auch die ästhetische Dimension Beachtung finden. In ihr geht es um die Schärfung der sinnlichen Komponente des Weltverhaltens, der Wahrnehmungsfähigkeit (Heimbrock 1999, 64). Eine humane Bildung des Subjekts bedarf »neben realitätsbezogener Sachbildung und humaner Sozialbildung auch der Ein-Bildung. Sie ist es, die dem Menschen erlaubt, das je Gegebene zu überschreiten zugunsten neuer Bilder von sich und der Welt, die anleitet zur ›Wahrnehmung des Anderen‹ (...). Intendiert ist gerade auch mit der Stärkung des Einbildungssinnes ›nicht die bloß bestätigende Aneignung von Welt, sondern eine kritische wechselseitige Auseinandersetzung von Subjekt und Welt« (Heimbrock 1999, 65).

Religiöse Bildungsprozesse zu Gottesbildern anzuregen, lässt sich durchaus als Kernaufgabe religiöser Bildungsarbeit bezeichnen. Um dem Bildungsprozessgedanken Rechnung zu tragen, besteht das Ziel nicht in einer individuellen Vergewisserung und Bestätigung des Eigenen, sondern im Einlassen auf das Fremde – sei es im Anfragen der eigenen Gottesbilder oder in Auseinandersetzung mit den Bildern Anderer. Hier liegt auch ein wesentlicher Ansatzpunkt für das Einbringen der Genderperspektive. Das Anfragen patriarchaler, androzentrischer Bilder erschüttert und verhindert, dass ich mir Gott einbilde – im Sinne dessen, dass ich ihn auf meine Vorstellungen reduziere. So wird die Möglichkeit eröffnet, dass Gott sich in mir ein-bildet und dadurch meine Sichtweise von mir und der Welt transformiert wird.

1. Vgl. dazu die Kritik von Käte Meyer-Drawe am modernen Bildungsbegriff, der in Abwehr der Selbstentfremdung des Menschen nur mehr Gewinne und keine Verluste zu haben scheint (Meyer-Drawe 2007, 90).

3. Anmerkungen zur Arbeit mit den Gottesvorstellungen im Religionsunterricht

LehrerInnen stehen vor der Herausforderung, wie sie Bildungsprozesse zu Gottesbildern unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive initiieren können. Diese Aufgabe stellt sich vor allem dann, wenn sie nicht nur eine Sondereinheit zu (biblischen) Gottesbildern gestalten möchten, sondern die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht in religiösen Lern- und Bildungsprozessen als ständig mitzubedenkende Perspektive anlegen. Sehr schnell wird dann der Ruf nach geeigneten Unterlagen laut. Abgesehen davon, dass sich zum Themenfeld der Gottesbilder einiges auffinden lässt², verdeckt das fixierte Suchen nach geeigneten Materialien und Medien oftmals, dass geschlechterbezogenes Unterrichten darüber hinaus viel mehr umfasst. In einer geschlechterbezogenen Didaktik geht es neben einer ausgewogenen inhaltlichen Präsentation auch um die Aufmerksamkeit auf der Ebene der Interaktionen, der Methoden und der Sozialformen. Beste Unterlagen garantieren per se kein geschlechtergerechtes Unterrichten. Ausgewogene Darstellungen lassen sich relativ schnell mit unbemerkten Äußerungen von SchülerInnen oder unbeachteten und unsensiblen Bemerkungen von LehrerInnen karikieren. Dies gilt es bei den folgenden Überlegungen immer mit zu bedenken.³

Als beliebte Methode hat sich das Malen-lassen von Gottesbildern entwickelt und wurde zudem in den letzten Jahren intensiver empirisch erforscht.⁴ So frei und offen die Anleitung »Malt eure Vorstellungen zu Gott« oder »Malt, stellt dar, erzählt Erlebnisse, Situationen, die ihr mit Gott in Verbindung bringt« auch formuliert werden mag, birgt sie doch die Gefahr, dass sie in einer lehrerzentrierten Intention gefangen bleibt. Selbst daran anschließende Gespräche müssen keine Auflösung dieser Lehrerzentriertheit bedeuten, wenn das Reden über das Bild/die Erzählung auf das Produkt fixiert und die Fragen, die Kinder darüber hinaus bewegen, verdeckt bleiben.

3.1 Gemalte Gottesbilder sind keine Abbilder

Dies mit bedenkend, lässt sich mit Anton Bucher darauf hinweisen, dass Kinder in ihrer zeichnerischen Entwicklung zunächst Malschemata⁵ entwickeln, die sich oftmals auch dann noch halten und ins Malen einfließen, wenn sich dies mit ihren inneren Bildern und Vorstellungen nicht mehr deckt. Gemäß dieser Annahme ist dies auch bei Gottes-

2. Exemplarisch sei hier genannt: Jakobs u. a. 1995 und Leicht u. a. 2003.

3. Ausführlicher vgl. Lehner-Hartmann 2009.

4. Vgl. den Beitrag von Christine Lehmann in diesem Band.

5. »Kinder reproduzieren weniger ihre visuellen Beobachtungen und Wahrnehmungen, sondern vielmehr ihre bisher generierten Schemata, die im Langzeitgedächtnis beheimatet sind, wohingegen das visuelle Kurzzeitgedächtnis in der frühen Kindheit nur eine geringe Kapazität aufweise (...). Schemata ermöglichen es dem Kinde, Informationen über die Gegenstände abzurufen, ohne dass es diese sehen muss (...) beispielsweise dass ein Haus Fenster hat, einen Tasse einen Henkel etc. Wenn jüngere Kinder zeichnen, schauen sie kaum auf das Modell, sondern operieren »so gut wie ausschließlich aus dem Gedächtnis« (Bucher 2000, 56).

bildzeichnungen passiert. »Zeichnungen sind nicht einfach Abbilder innerer Repräsentationen, sondern vielmehr Konstruktionen, die ihren eigenen Gestaltungsgesetzen folgen. Die Annahme, Gott sei für ein Kind so, wie es ihn zeichne, entspricht damit einer naiven Abbildungstheorie.« (Bucher 2000, 73). Dies bestätigte sich auch in der Studie von Stephanie Klein: »Deutlich wurde (...) in den Widersprüchen zwischen verbalen Äußerungen (z. B. ›Gott kann man sich nicht vorstellen‹) und dem gemalten Bild, dass die Kinder ihre Bilder nicht für Abbilder ihrer Vorstellungen halten. Ihnen ist die Differenz zwischen Gott, ihrer Vorstellung von Gott und ihrer Zeichnung von Gott durchaus bewusst und offenbar so selbstverständlich, dass sie sie in der Regel nicht explizit kommentieren.« (Klein 2000, 124). Dies heißt für die konkrete Arbeit im Religionsunterricht, darauf zu achten, dass die Gottesbilder von Kindern nicht auf das äußerlich Wahrnehmbare, beispielsweise auf die dominant vorhandenen Zeichnungen vom »alten Mann mit langem Bart« reduziert und fixiert werden.

3.2 Vielfalt in den Motiven anbieten

Bucher betont zudem, dass das erstmalige Malen von (religiösen) Motiven auch auf zukünftige Darstellungen einen massiven Einfluss hat. Folglich gilt es in der religiösen Erziehung, besonders im Kindesalter, immer wieder neue Motive – auch hinsichtlich der Gottesbilder – anzubieten. Dies kann einerseits im Austausch der Kinder über ihre unterschiedlichen Bilder und Vorstellungen als auch über die von der Erziehungsperson angebotenen erfolgen. Dabei erweist es sich als weniger effizient, Bilder zu zeigen und diese nachzeichnen zu lassen. Kinder modifizieren ihre Malschemata eher, wenn sie beobachten können, wie dies eine andere Person tut.⁶ Für den Grundschulbereich könnte sich das Erstellen eines gemeinsamen Bildes, das einem vorausgehenden Austausch über innere Bilder und offene Fragen zu den Gottesvorstellungen folgt, anbieten. Dabei kann auch die Anregung von Szagun aufgegriffen werden, Kinder aus Alt- bzw. Naturmaterialien Metaphern für Gott gestalten zu lassen. Sie sieht darin den Vorteil, dass dies zu authentischeren Ergebnissen führt und die Gefahr, dass Kinder lediglich Darstellungen Gottes rekonstruieren, die sie für sozial erwünscht halten, vermieden werden kann. (Szagun 2006; Szagun/Fiedler 2008). Auch Stephanie Klein weist auf die soziale Erwünschtheit hin: »So kann ein Kind die Regel verinnerlicht haben (die durch Sanktionen abgestützt sein kann), dass es auf eine Frage oder ein Anliegen eines Erwachsenen in dessen Regel- und Normsystem antworten soll; dies kann so weit gehen, dass die eigene kindliche Vorstellungswelt als irrelevant betrachtet oder abgewertet wird.« (Klein 2000, 104). Dass Jungen wie Mädchen zunächst vorwiegend männlich attribuierte Gottesbilder malen, wie dies quer durch die Gottesbildstudien von Kindern auffällt⁷, mag einen seiner Gründe darin haben, dass sie das sozial Erwünschte von den in Büchern und Erzählungen dargebotenen Bildern ablesen und reproduzieren. Wie Stephanie Klein

6. Bucher 2000, 73f. Sehr eindrücklich zeigt sich dieses Weiterentwickeln von Malschemen durch die Auseinandersetzungen und Anregungen zwischen den Peers in der Studie von Manuela Wiedmaier (2008).

7. Vgl. exemplarisch Hanisch 1996, 41f.; Klein 2000; Daniel 1997, 307ff.

herausgearbeitet hat, versuchen sie einerseits die Menschenähnlichkeit durch das Malen von Flügeln oder goldenen Bärten⁸ zu überwinden, ohne dadurch die Männlichkeit in der Gottesvorstellung zu berühren.

3.3 Männliche Gottesbilder irritieren

Dass die Personalität Gottes zwar jenseits von Menschlichkeit gedacht wird, aber dennoch konstitutiv männlich bleibt bei gleichzeitiger Ablehnung, ihn als weiblich zu denken, zeigt an, wie patriarchale Leitbilder nach wie vor wirken. Der Hinweis, dass Kinder das sozial Erwünschte reproduzieren und ihre eigenen Vorstellungen dadurch vielfach in den Hintergrund geraten, kann ermuntern, irritierend und verwirrend mit den Männlichkeitsvorstellungen zu Gott umzugehen. Will man in der Theorie von Malschemata weiterdenken, so lassen sich auch hier Vorschläge entwickeln, wie transformierende Prozesse angestoßen werden können. Ausgehend von den unterschiedlichen Vorstellungen der Kinder, denen genügend Raum gegeben und wertschätzende Berechtigung zuerkannt wird, kann an den Männlichkeitsvorstellungen gearbeitet werden. Methodisch bietet sich dazu die Arbeit mit durchsichtigen Folien an, wo zunächst die Gestalten aus den Kinderzeichnungen schemenhaft abgepaust werden und die Männlichkeits- bzw. Herrschaftsattribute wie langer Bart, Zepter, technisches Material, ... verändert werden (z. B. in lange Haare, ein Musikinstrument o. Ä. umgewandelt werden). Durch die Arbeit mit Folien wird am Werk des jeweiligen Kindes nicht gewaltsam eingegriffen, sondern es werden gemeinsam Alternativen erarbeitet, die daneben oder darüber gelegt werden können und die veränderten Sichtweisen, die daraus entstehen, besprechbar machen.

Ziel dieser Arbeit ist es, internalisierte Malschemata zu modifizieren. Dabei geht es nicht darum, dass männliche Attribute und Haltungen lediglich durch weibliche ersetzt werden, sondern dass Kinder durch Irritationen alternative Vorstellungen zu den dominanten Leitbildern entwickeln und im spielerischen Umgang die Möglichkeit für neue Sichtweisen und Zugänge erhalten, aus denen weiblich konnotierte Attribute und Verhaltensweisen nicht ausgeschlossen bleiben.⁹ Ähnliche Irritationen wie beim zeichnerisch-gestalterischen Ausdruck zu inszenieren, ist auch beim Reden über Gott angebracht. Die Selbstverständlichkeit der Anrede Gottes mit »der Gott«, die vor dem Hintergrund patriarchaler Leitbilder immer eine männliche Konnotation erhält, kann aufgeweicht werden durch die Redeweise von »die Gottheit«. Das personale Element bleibt dabei im Unterschied zu »das Göttliche« erhalten.¹⁰

8. Auch das Überwinden der Menschenähnlichkeit mag in Zusammenhang mit der Anleihe an bekannte religiöse Bilder stehen, wo Gott der Sphäre der Menschen entrückt, von Engeln umgeben in einer Welt voll Glanz und Harmonie ist.
9. Vgl. dazu auch die Serie I.N.R.I. von Bettina Rheims (mit Texten von Serge Bramly), die in ihrer Irritation durch das Spielen mit ästhetisierten Frauen- und Männerfiguren in Passionsszenen und vor allem durch das Wechseln des biologischen Geschlechts in einer Kreuzesszene neue Perspektiven und neue Auseinandersetzungen mit dem Leiden und Sterben Jesu ermöglicht (Bramly/Rheims 1998).
10. Vgl. dazu Lehner-Hartmann/Lehner 2007, wo wir in unserem Artikel »Ist Gott ein Mann, eine Frau oder

3.4 *Verlangsamtes, sinnliches Schauen*

Performative (Klie/Leonhard 2003) oder phänomenologische bzw. ästhetisch orientierte Ansätze (Heimbrock (1999, 76ff.) betonen, dass gezeichnete, gestaltete Objekte auch in ihrer ästhetischen Wirkung gesehen werden sollen. Dem Schauen und sinnlichen Wahrnehmen von Farben, Formen, Materialien, u. a. kommt dabei heuristische Funktion zu.¹¹ Es gilt, sich der Zeichnung oder dem geformten Objekt zu nähern durch das, was gesehen und in den jeweiligen BetrachterInnen ausgelöst wird. Dieses verlangsamte, sinnliche Schauen ermöglicht SchülerInnen – unter Anleitung der Lehrperson – dem künstlerischen Ausdruck eines Anderen respektvoll zu begegnen und sich zum Kunstwerk und dem/der darin ausgesprochenen Künstler/in in Beziehung zu setzen. Diese Vorgehensweise stellt in einem eher leistungs- und produktorientierten Schulsystem eine implizit gendergerechte Vorgehensweise dar. Das Ziel besteht nicht in einer verzweckbaren Bewertung, wie sie männlichkeitsorientierte Systeme fordern, sondern in der wertschätzenden Anerkennung des/der Anderen, durch die ein Zugang zu religiöser Erfahrung eröffnet werden kann.

3.5 *Affektive Dimensionen im Gottesbild*

Neben dieser ästhetischen Komponente betont Anna Katharina Szagun die Aufmerksamkeit für die affektiven Dimensionen, die für den Aufbau des Gottesbildes von zentraler Bedeutung sind. Sie greift damit eine Kritik an den strukturgegenständlichen Ansätzen auf, die besagt, dass die Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen von Kindern nicht nur auf den kognitiven Bereich beschränkt bleiben darf. Kognitive wie affektive, motivationale Dimensionen lassen sich dabei wie Brennpunkte einer Ellipse verstehen, die lebenslang in einer dynamischen Wechselbeziehung zueinander stehen; sich stützen oder auch behindern können (Szagun 2007, 6). Wie Szagun in ihrer Rostocker Langzeitstudie zeigt, werden Kindern in der Beziehung zu primären Bezugspersonen emotional Denk- und Empfindungsräume eröffnet oder verschlossen. »Der negativ oder positiv besetzte ›gefühlte‹ Gott erweist sich stärker als behauptet.« (Szagun 2007, 8). Szagun macht dies beispielsweise deutlich an den höchst aggressiven Elementen, die sich im Gotteskonzept von Kindern aus religiösen Familien mit spannungsgeladenem Familienklima finden. Den sozialen Beziehungen in Familien, zu FreundInnen, in der Schule etc. kommt also eine fundamentale Bedeutung zu. Wer mit Kindern zu Glaubensfragen arbeitet, muss wissen, dass Kinder »ihre konkrete Theologie in sozialen Situationen verankern, (...)

doch ganz anders?« einen Wechsel zwischen »der Gott« und »die Gottheit« vornehmen. Sehr facettenreich geschieht dies auch in der Bibel in gerechter Sprache, wo die wechselnde, höchst unterschiedliche Anrede von Gott in der Erwachsenenarbeit immer hochgradige Verwirrung bis hin zur Ablehnung auslöst, woran sich aber intensive Diskussionen zu Gottesvorstellungen und -bilder, die biblische Botschaft und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung unseres Zusammenlebens anknüpfen lassen (Bail u. a. 2006). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sei hier auf die Gütersloher Erzählbibel verwiesen (Klöpper/Schiffner 2004). Vgl. dazu den Artikel von Schiffner in diesem Band.

11. Weiterführend und differenzierter vgl. Gärtner 2008.

Wer den Glauben von Kindern verstehen will, muss den dazugehörigen sozialen Kontext mit berücksichtigen (...). Die konkrete Theologie der Kinder ist zugleich eine soziale Theologie, d. h., sie ist in ihrer Individualität nicht verstehbar ohne die sie konstitutiv umgebenden sozialen Bezüge.«¹²

3.6 *Reproduktion männlicher Dominanz im Geschlechterverhältnis durch die Institution Schule*

Wenn mit Szagun und Schwab die konkrete Theologie von Kindern nur als soziale Theologie zu denken ist, dann muss der sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das soziale Umfeld von SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern ist nach wie vor geprägt von Geschlechterverhältnissen, in denen männliche Macht dominiert. Robert W. Connell bezeichnet dabei die Unterordnung von Frauen als die Hauptachse männlicher Macht (Connell 1995, 74). Männliche Macht speist sich jedoch auch aus der Hierarchie und Konkurrenz unter Männern in der Gruppe der Männer. Sie bildet die zweite Achse männlicher Macht. Hegemoniale Männlichkeit wäre nun jenes Bild von Männlichkeit, das innerhalb dieser zwei Machtachsen das größte Ausmaß an Macht und Einfluss verspricht. Hegemoniale Männlichkeit bezeichnet jedoch keine individuelle Eigenschaft. Sie ist in »sozialer Interaktion – zwischen Männern und Frauen und von Männern untereinander – (re-)produzierte und in Institutionen verfestigte Handlungspraxis« (Meuser 2006, 28). Wenngleich die wenigsten Männer hegemoniale Männlichkeit realisieren können, ist doch jeder Mann gezwungen, sich dazu in Beziehung zu setzen und zu positionieren. Sie ist jene Folie, vor deren Hintergrund das Handeln des einzelnen Mannes von anderen Männern und Frauen als männlich bewertet wird.

Geschlechterverhältnisse, die von den Normen und Regeln hegemonialer Männlichkeit dominiert sind, strukturieren auch die Institution Schule. Sie sind eingeschrieben in deren Strukturen. Erkennbar sind sie beispielsweise an der horizontalen Verteilung der Geschlechter in der Schule, die ein bestimmtes Muster zeigen: »Je niedriger das Niveau der auszubildenden Schülerinnen und Schüler, je kürzer die Ausbildung der Lehrpersonen oder je ›frauenspezifischer‹ die Inhalte der Schulart, desto höher ist der Anteil der Lehrerinnen in diesem Bildungsbereich.« (Paseka 1995, 167). »Je mehr in einem Schulbereich die reine Wissensvermittlung dominiert, und je älter die Kinder bzw. Jugendlichen werden, desto größer wird der Männeranteil.« (Hasenhüttl 2001, 41). Darüber hinaus dominieren in den Leitungspositionen Männer. Allein die Schulstruktur bildet so hierarchische Geschlechterverhältnisse ab und kommuniziert diese an die heranwachsende Generation. Für Religion kommt noch dazu, dass sich in die Struktur der Kirche, wenngleich in unterschiedlicher konfessioneller Ausprägung so doch in spezieller Weise hierarchische Geschlechterverhältnisse eingeschrieben haben. Diese Struk-

12. Schwab 2000, 80. Vgl. die Gedanken Kokemohrs, der ein selbstreferenzielles Subjekt und seine Autonomie als imaginäres Konstrukt der Moderne ansieht. Er spricht folglich vom sozialreferenziellen Subjekt, weil sich letztendlich das Subjekt nicht ohne Bezugnahme auf Andere denken lässt (Kokemohr 2007, 22).

turmerkmale wirken vielfach unbewusst und unbeachtet, geben aber den Rahmen der sozialen Situation der SchülerInnen ab. Dies gilt es vor allem bei der Verwendung von männlichen und weiblichen Familienmetaphern in der Rede über Gott zu bedenken. Es macht dabei einen Unterschied, ob dies durch die Lehrperson geschieht oder als Denk- und Erfahrungssicht der Kinder/Jugendlichen eingebracht wird.¹³ Bringen Lehrpersonen die Metapher ein, erhält sie einen normierenden Charakter. Formulieren Kinder/Jugendliche diese Bilder, werden sie eher diskursiv verhandelbar. Geschlechterverhältnisse prägen zudem auch die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und werden durch sie (re-)produziert. Schließlich werden auch in den Inhalten der verschiedenen Unterrichtsfächer Frauen- und Männerbilder erkennbar, die sich klar an den Werten und Normen einer hegemonialen Männlichkeit orientieren (Lehner i. E.).

Christine Lehmann (2003, 140) kommt in einer Zusammenschau der Untersuchungen zu Gottesbildern bei Jungen und Mädchen zu dem Ergebnis, »dass von den Mädchen die beschützende und ermutigende Kraft Gottes sowie Gottes partnerschaftliches Wirken für die Verwandlung der Menschen und der Welt hervorgehoben werden«. Mädchen stellen Gott eher personal nahe dar und verfügen über mehr Ausdrucksmöglichkeiten, um über ihn und seine Beziehung zur Welt zu sprechen. Burschen sind eher an Gottes Macht interessiert. Sie bringen »Vorstellungen von einem Gott zum Ausdruck, der gegen das Böse in der Welt und damit auch gegen den Menschen kämpft, indem er dessen negative Handlungen positiv umzupolen versucht und maßregelnd darauf einwirkt« (ebd.). Weiters zeigen sich junge Frauen aufgeschlossener gegenüber weiblichen Gottesbildern als junge Männer. Dieser Befund spiegelt die Lebenssituation von Frauen und Männern unter den Bedingungen hegemonialer Männlichkeiten wider. Die Institution Schule muss auch als gesellschaftlicher Ort gesehen werden, an dem Geschlechterverhältnisse (re-)produziert werden. Um einer (Re)Produktion hegemonialer Männlichkeitsbilder entgegenzuwirken, ist ein individuell-verstehendes, aber diese Normen irritierendes Vorgehen notwendig. In einer stark geschlechtsspezifisch geprägten Klassenstruktur können sich beispielsweise explizit thematisierende Analysen (»Welche Gottesbilder weisen weibliche/männliche Züge auf?«) oder Analysen entlang der Geschlechtergrenzen (»Jetzt sehen wir uns einmal die Bilder der Mädchen/der Buben an«) als kontraproduktiv erweisen, weil sie verhindern, dass Ähnlichkeiten zwischen Jungen und Mädchen überhaupt wahrgenommen und anregende Sicht- und Denkweisen aus der gegengeschlechtlichen Gruppe, speziell aus der Mädchengruppe, angenommen werden können.¹⁴ Wider empirische Erkenntnisse (Riegel 2004) würden Geschlechtergrenzen auf eindimensionale Weise verfestigt. Dem lässt sich eventuell mit Gruppenbildungen zu ähnlichen Motiven und gelenkten Fragestellungen, wo auch den

13. Vgl. die Ausführungen von Silvia Arzt (1999, 130ff.) zu rezipientInnenorientierte Bibeldidaktik.

14. Stephanie Klein hält dazu fest: »Während die untrennbare Verbindung von Göttlich und Männlich das Selbstbewusstsein der Jungen stärken dürfte, wird sie zu einem unüberwindbaren Bruch für Mädchen führen, die mit ihrer weiblichen Identität im Göttlichen nicht vorkommen. In den weiblichen und nicht-personalen Gottesbildern von Mädchen zeigte sich, dass die Normativität christlicher Verkündigung in männlichen Bildern und Metaphern die Mädchen in ihrer religiösen Entwicklung in eine Spaltung führt zwischen der religiösen Norm und ihrem Erfahrungsleben, in dem sie eine Gottheit kennen oder suchen, in der ihre eigene geschlechtliche Identität aufgehoben ist.« (Klein 2000, 125f.).

minder bewerteten »weiblichen« Dimensionen Bedeutung zugebracht wird, entgegensteuern.

4. Bilder sind begrenzter Ausdruck eines umfassenden Gottesbildes

Übersehen werden darf nicht, dass die Einladung an Kinder, ihren Vorstellungen von und über Gott im Kontext von Schule Ausdruck zu verleihen, als Schul-Aufgabe formuliert und wahrgenommen wird. Die Erwartungen der Lehrperson antizipierend werden sie diese Aufgabe nach bestem Wissen und Gewissen oder mit Widerstand und Widerspruch zu erfüllen suchen. Atmosphären, Beziehungen, Leistungsstreben u. Ä. bestimmen die Ausgestaltung dieser Aufgabe. Fragen und Überlegungen, die die Kinder selbst zur Thematik bewegen, können dabei leicht in den Hintergrund geraten. Die Konzentration auf die Produkte der Kinder stellt eine Einengung dar, wenn sie eindimensional als Äußerung des Gottes- oder des Geschlechterbildes verstanden werden. Vor dem Hintergrund vieler empirischer Hinweise ist davon auszugehen, dass es sich bei den Bildern um einen relativ begrenzten Ausschnitt ihres viel umfassenderen Gottesbildes handelt. Dies kann an einem Beispiel verdeutlicht werden: Ein Zehnjähriger, befragt nach seinen Vorstellungen von Gott, antwortet: »Ich stelle mir Gott als Mann mit langem goldenen und weißen Bart vor, der mich und die anderen Menschen an der Hand hält.« Auf irritierendes Nachfragen, ob Gott nicht auch lange blonde oder schwarze Haare und keinen Bart haben könnte, verneint er. Drei Stunden später sagt er: »Ich kann irgendwie nicht an Gott glauben. Obwohl ich mich bemühe. Ist das schlimm?« Problemlos liefert er zunächst der Lehrerin auf ihre Anregungen hin ein Bild. Seine existenziell bedrängenderen Fragen scheinen damit aber nicht berührt zu werden. Die Beschreibung von Gott als altem Mann hat im Gottesbild dieses Kindes keine zentrale Bedeutung, weil die Frage, ob man überhaupt an ihn glauben kann, viel drängender ist. Fragwürdig ist dem Jungen nicht, wie er sich Gott vorstellen kann, sondern wie er an ihn glauben kann bzw. was es bedeutet, dass er es nicht kann? An diesem Beispiel kann man erkennen, dass religiöse Bildungsarbeit wesentlich damit zu tun hat, wie man den existenziell bedeutenden Fragen der Kinder, Jugendlichen als auch der Erwachsenen auf die Spur kommen kann. Keine noch so ausgewogenen, gut überlegten Präsentationen sind das Ausschlaggebende, sondern wie man an diese Fragen herankommt und ob Lehrpersonen sie auch zulassen können. LehrerInnen, die sich auf die Frage einlassen, ob es schlimm ist, nicht an Gott glauben zu können, werden in ihrem eigenen Welt- und Selbstentwurf herausgefordert. Bildungsprozesse lassen sich nicht anstoßen, ohne als Lehrperson selbst involviert zu werden. Die Kinderfrage, ob es schlimm ist, nicht an Gott glauben zu können, zeigt an, »dass Bildungsprozesse dort notwendig werden, wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten« (Kokemohr 2007, 14). Dies gilt auch für die Lehrerin, weil es auch ihr eigenes Glaubenssystem erschüttert und anfragt: Ist es notwendig an Gott (so) glauben zu müs-

sen? Bildung lässt sich so nur als »Prozess des Fraglichwerdens hergebrachter und des tentativen Entwurfs neuer Ordnungsfiguren« (ebd., 14) verstehen. In der Person der Lehrerin wird die Glaubenstradition massiv herausgefordert, nicht mit Vertröstungen und falschen Sicherheiten paternalistisch abzuspeisen, sondern aus dem Schatz an Überzeugungen und (Un)Glaubenswegen heraus das Kind in der Re-figuration seines Selbst- und Weltbildes zu unterstützen.

Gott ist vorstellbar; er/sie erweist sich zugleich als Abwesende/r und entzieht sich dem Glauben-Können. Die Arbeit mit Kindern darf daher nicht beim »lieben Gott« stehen bleiben. Dies deuten viele Äußerungen der Kinder selbst an. Eine verniedlichende Sprechweise übersieht, dass es Situationen gibt, in denen Gott weder als der Liebe und Gute noch als der »Da-Seiende« erfahren wird. Letztendlich wird hier deutlich, was in der theologischen Figur des »Deus revelatus« und »Deus absconditus« angelegt ist. Gott hat sich in der Geschichte den Menschen geoffenbart und ist in der Person Jesu Christi sichtbar geworden; gleichzeitig entzieht er sich der Verfügbarkeit des Menschen und wird als der Abwesende erfahren. Damit ist ein nächster wichtiger Schritt im Arbeiten zu den Gottesfragen angesprochen. Zur Auseinandersetzung mit Gottesbildern gehört nicht nur das Aufzeigen und Besprechen dessen, was sichtbar ist, sondern auch, was nicht gemalt und nicht ausgesagt wurde. Was bedeutet es, wenn Jungen in ihren Gottesvorstellungen Beziehungsqualitäten ausschließen (müssen) und Macht und Herrschaft mehr Bedeutung zuschreiben als Freiheit und Friede? Was bedeutet dies umgekehrt, wenn Mädchen zwar weibliche Attribuierungen vornehmen, sich den Schritt zu einem weiblichen Gott aber verweigern (müssen)?

Die hier angesprochenen Aspekte, die in einer geschlechterbewussten Arbeit zu Gottesbildern als bedeutsam herausgearbeitet wurden, lassen sich nicht als abzuarbeitender Kanon für die Bildungsarbeit auffassen, sondern verweisen vielmehr darauf, dass man es hier mit dem Unverfügbaren zu tun hat. Wenn Bildungsarbeit von ihrer Intention her nicht in der Bestätigung des immer schon Gekannten, sondern vielmehr in der Anfrage des vordergründigen Vertrauten besteht, lässt sich geschlechterbewusste Bildungsarbeit nur als Arbeit mit Fragmenten und Brüchen in ihren kognitiven, affektiven und ästhetischen Dimensionen konzipieren. Es wird keine heile Welt versprochen, sondern der Aufbruch in ein neues Land.

Literatur

- ARZT, SILVIA, *Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung*, Innsbruck 1999.
- BAIL, ULRIKE u. a. (Hg.), *Bibel in gerechter Sprache*, Gütersloh 2006.
- BRAMLY, SERGE/RHEIMS, BETTINA, I.N.R.I., München 1998.
- BUCHER, ANTON A., *Vom Kopffüßler zu den perspektivischen Lichtstrahlen. Skizze der Entwicklung des Zeichnens (religiöser Motive) im Kindes- und Jugendalter*, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 53–76.

- CONNELL, ROBERT W., *Masculinities*, Oxford 1995.
- DANIEL, GESA, *Selbst- und Gottesbild. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen*, Essen 1997.
- GÄRTNER, CLAUDIA, Mehr als Bilder im Religionsunterricht. Kooperationen von Kunst- und Religionsunterricht berühren Grundvollzüge von Religion und Kunst, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 7 (2008), H. 1, 158–171.
- HASENHÜTTL, ERIKA, *Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der Lehrerinnen-Ausbildung*, Wien 2001.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder. Zugleich ein Beitrag zur Klärung der ästhetischen Dimension von Religion, in: Dressler, Bernhard/Johannsen, Friedrich/Tammeus, Rudolf (Hg.), *Hermeneutik-Symbol-Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945*, Neukirchen-Vluyn 1999, 61–83.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 19–39.
- JAKOBS, MONIKA/LÖFFLER-MAYER, IRENE/REMBOLD, ANNETTE, *Vater Gott und Mutter Kirche. Bausteine für den Religionsunterricht*, Münster 1995.
- KLEIN, STEPHANIE, Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbildern, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 97–128.
- KLIE, THOMAS/LEONHARD, SILKE (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.
- KLÖPPER, DIANA/SCHIFFNER, KERSTIN, *Gütersloher Erzählbibel*, Gütersloh 2004.
- KOKEMOHR, RAINER, Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, 13–68.
- LEHMANN, CHRISTINE, *Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theorie*, Neukirchen-Vluyn 2003.
- LEHNER, ERICH, Schulentwicklung im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung, in: *Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft*, erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk, Wien 2006a, 9–13.
- LEHNER, ERICH, Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation, in: *Dokumentation der Tagung: Schulqualität und Gender Mainstreaming. Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft*, erstellt von Efeu im Auftrag des bm:bwk, Wien 2006b, 14–15.
- LEHNER, ERICH, Geschlechtergerechte Schulentwicklung – Voraussetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts, in: Jäggle, Martin u. a. (Hg.), *Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung (im Erscheinen)*.
- LEHNER-HARTMANN, ANDREA, Geschlechtergerechter Religionsunterricht: Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion, in: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*, Wiesbaden 2009, 91–119.
- LEHNER-HARTMANN, ANDREA/LEHNER, ERICH, Ist Gott wie ein Mann? Wie eine Frau? Oder doch ganz anders? in: Biesinger, Albert/Kohler-Spiegel, Helga (Hg.), *Gib't Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, 2. Aufl., München 2007.
- LEICHT, IRENE/RAKEL, CLAUDIA/RIEGER-GOERTZ, STEFANIE (Hg.), *Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde*, Gütersloh 2003.
- MEUSER, MICHAEL, Modernisierte Männlichkeit? Kontinuitäten, Herausforderungen und Wandel männlicher Lebenslagen, in: Wacker, Marie-Theres/Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.), *Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch*, Münster 2006, 21 – 42.
- MEYER-DRAWE, KÄTE, »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...« – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremd-*

heitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, 83–94.

- PASEKA, ANGELIKA, Das Bildungswesen als Arbeits- und Beschäftigungsbereich für Frauen, in: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten (Hg.), Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995, Wien, 167–178.
- RIEGEL, ULRICH, Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten, Münster 2004.
- SCHWAB, ULRICH, »Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling« – Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 79–95.
- SZAGUN, ANNA-KATHARINA, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.
- SZAGUN, ANNA-KATHARINA, »Ist Gott wie eine Kuschedecke, wie ein Wind oder wie ein großes Dach?« Von der Kunst, Kinder so zu begleiten, dass ihr Glaube mitwachsen kann, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik o. Jg. (2007), Nr. 9, 6–12.
- SZAGUN, ANNA-KATHARINA/FIEDLER, MICHAEL, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.
- WIEDMAIER MANUELA, Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen ... Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster 2008.