Vorwort

0 Einleitung 8

0.1 Anliegen 9
0.2 Abgrenzung 13
0.3 Ablauf 15

1 Entstehung und Anliegen der Kindertheologie 18

1.1 Geschichte der Kindertheologie 20
1.1.1 Descartes, Rousseau, Jean Paul 20
1.1.2 Ambivalenz der romantischen Idealisierung 22
1.1.3 Positionierung in der heutigen Religionspädagogik 23

1.2 Besondere Leistungen von Kindertheologie 24
1.2.1 Elementarität des Zugangs 24
1.2.2 Leiblichkeit des Denkens 25
1.2.3 Radikalität des Fragens 26
1.2.4 Verfremdung des Vertrauten 27

1.3 Drei Sinnebenen von Kindertheologie 27
1.3.1 Theologie der Kinder 28
1.3.2 Theologie für Kinder 28
1.3.3 Theologisieren mit Kindern 31

2 Kommunikation und Wahrheitsfindung

2.1 Zwischen Suche und Wahrheit 33
2.2 Zwei Ebenen der Kommunikation 34
2.3 Mit Kindern im Gespräch 35
2.3.1 Kinder sind schon Theologen und Dichterinnen 36
2.3.2 Spontaneität und Diskurs? 37
2.3.3 Vorhersehbare Antwortmuster? 38

2.4 Kindertheologie als Weichenstellung zur Theologie von morgen 39
2.4.1 Das Kind als Konstrukteur der Wirklichkeit 40
2.4.2 Theologie des Radierens – ein Konstruktionsprozess 42
2.4.3 Kindertheologie wahrnehmen und fördern 43

2.5 Symbole und Metaphern – Brücken des Verstehens 45
2.6 Kommunikation als Netz 48

3 Versuch einer kindertheologischen Schatzhebung

3.1 Setting der Fallstudie und Fragestellung 51
3.2 Nur ein Blick auf den angebotenen Dialog 53
3.2.1 Das Schlar-affen-land 54
3.2.2 Das brennende Haus, dahinter grau 61
Exkurs Zur Bedeutung von Farben 65
3.2.3 Der Vulkanbaum 67
3.2.4 Das Engelstor 71

3.3 Zu Kinderbildern allgemein 74

4 Von Kindertheologen und Kirchenlehrerinnen 77

4.1 Von Dichterinnen zu Lehrern und wieder zurück? 77
4.2 Kindertheologie als Bestandteil der Theologie 81
4.3 Subjektwerdung zwischen Tradition und Erfahrung 83

5 Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis 86

5.1 Erweiterung des Konstruktionsmaterials 86
5.2 Kultivieren einer kommunikativen Kindertheologie 87
5.3 Chancen einer Kindertheologie erkennen, Grenzen formulieren 88
Fazit 91
Schluss 94
Literatur 95

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde eingereicht als Masterarbeit im Bereich Religionspädagogik an der Universität Luzern. Im Zusammenhang eines Seminars zur Kindertheologie im Wintersemester 2006/07 unter Leitung von Prof. Monika Jakobs und Dominik Helbling tauchte immer wieder die Frage auf, ob und wie Kindertheologie sich auf das theologische Nachdenken Erwachsener auswirkt. In einzelnen Fallstudien zu Jenseitsvorstellungen von Kindern zwischen neun und zwölf Jahren zeigte sich rasch eine Fülle theologischer Aussagen, die nun mehr oder weniger genau betrachtet wieder versanden. Oder nicht? Die Frage nach der Möglichkeit, wie Kindertheologie als Schatz erkannt und gehoben werden kann, motivierte mich zu dieser Arbeit.

Herzlich danken möchte ich den Kindern der 5. und 6. Jahrgangsstufe der Rudolph-Steiner-Schule in Baar für ihre bereitwillige Mitarbeit, ebenso wie ihrem Klassenlehrer Urs Willy für die geschenkte Unterrichtszeit, meiner reformierten Kollegin Susanne Wirth für die Hilfe bei der Durchführung der Fallstudie und den Verzicht auf eine ihrer Lektionen aber auch Benno Bühlmann, der den Fall „Kindertheologie“ auf einer Seite der Neuen Luzerner Zeitung behandelte[1] – samt einem Foto, auf dem drei Schüler bei ihrer theologischen Arbeit zu sehen sind: einer reformiert, einer katholisch, einer muslimisch.
Ebenso danke ich Moni Egger und Simone Marchon für die zügige Korrekturarbeit in letzter Minute und den Frauen im Studi-Laden für Ihre professionelle Hilfe beim Drucken und Binden der Exemplare.

[1] Neue Luzerner Zeitung, 30.März 2007/Nr.75.

0 Einleitung

Kindertheologie als eine Disziplin der Religionspädagogik zu betrachten, scheint in den letzten Jahren en vogue geworden zu sein. Aber wie ernst werden Kinder in ihren theologischen Ausdrucksformen, in Bildern, Sprache und Skulpturen wirklich genommen? Zwei Beobachtungen erweckten in mir den Verdacht, dass zwar ein breiter Konsens über die Aufwertung kindlicher Aussagen herrscht, dass aber die verschiedenen Versuche, Kinder als Theologinnen zu rechtfertigen, den Gehalt und Anspruch von Kinder-Theologie nur bedingt anerkennen. Zum einen fällt eine Vielzahl von „Anführungsstrichen" auf den Titelseiten der Publikationen zum Thema Kindertheologie auf. Oft erscheinen kindliche Aussagen in Anführungsstrichen auf den Buchtiteln[2] gerade dadurch als ein kindliches Äquivalent zu einem eigentlich erwachsenen Thema und weniger als Zitat des kindlichen Poeten oder der theologischen Dichterin. Häufig sprechen Offenheit, Aufbegehren und Brisanz[3] für die plakativen Titel. Doch warum die Anführungsstriche? Fehlt es in der Erwachsenentheologie an klaren und ebenso offenen Aussagen zu Begriffen wie Zeit, Himmel oder Hölle? Steht hier der Kindersatz gar als Arbeitstitel für eine noch ungeklärte theologische Frage oder bezeichnet er eine Vorstufe zur Erwachsenentheologie? Das Jahrbuch für Kindertheologie betitelt alle bisher erschienenen Bände mit einem Zitat in Anführungsstrichen. Es bleibt also hervorgehoben, dass dieser oder jener Satz von einem Kind stammt.

Zum anderen fällt auf, dass die erwachsenen Herausgeber gerne in die Phrasen kindlicher Theologie eingreifen. So verwendet SEIBT beispielsweise ein in Klammern gesetztes *wie* und ergänzt damit einen Satz, ohne dass das *wie* die Phrase verdeutlicht: *Für die Knetmännchen bin ich (wie) der liebe Gott.*[4] An Kleinigkeiten weist die Sprache verräterisch darauf hin, dass Kindertheologie als ernstzunehmende Disziplin der Religionspädagogik doch erst am Anfang eines Prozesses steht. Es gibt aber auch andere Titel, die Sprüche von Kindern als solche stehen lassen und sie so als religiöse Aussage zum direkten Titel erheben, so zum Beispiel bei Rainer OBERTHÜR: *Die Seele ist eine Sonne*[5].

---

[2] Vgl. BUCHER, *„Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle"*; BÜTTNER, *„Der Himmel fängt überall an"*; HOFMANN, *„Zeit ist immer da – auch nachts"*.
[3] Vgl. BUCHER, *Verstand.*
[4] Vgl. SEIBT, *Knetmännchen*.
[5] OBERTHÜR, *Die Seele ist eine Sonne*.

Der Schlagabtausch zwischen Anton A. BUCHER und Bernhard GROM[6] über die erste Naivität, welche die Katechetischen Blätter zwischen 1989 und 1990 zu einem leidenschaftlichen Serienkrimi machte, zeigt deutlich, welches Umdenken von Religionspädagogen und Theologinnen gefordert war. Der Anlass zu diesem Disput ergab sich aus der Frage, ob anthropomorphe Gottesbilder, allen voran die mit bärtigem Mann, in der Katechese nicht ein alarmierendes Zeichen des Regresses seien – glaubte man doch den allmächtigen und richtenden Vatergott mit dem Bruder Jesus und der feministischen Entfaltung eines schillernden Gottesbegriffs endlich überwunden zu haben.

0.1 Anliegen

In dieser Arbeit geht es nun weniger um die Gottesbild-Frage, als vielmehr um die grundsätzlichen Voraussetzungen, die für die Schatzhebung kindlicher Theologie erforderlich sind. Kindertheologie in ihrem tatsächlichen Gehalt als Theologie wahrzunehmen im Sinne einer Disziplin, die mit der „Erwachsenen-Theologie" korrespondieren kann und sollte, steht noch am Beginn ihrer eigenen Rezeptionsgeschichte. Die Hürde, die Erwachsene dabei zu bewältigen haben, ist nicht gering einzuschätzen. Neben der Brücke, die es von einer begrifflich dominierten Erwachsenen-Theologie zu einer bildhaften und metaphorischen Kindertheologie zu schlagen gilt, erschwert ein überwiegend mündlich und spontan geführter Dialog eine tiefere Auseinandersetzung. Damit Worte aus dem Mund der Kindertheologinnen nicht wie Schall und Rauch vergehen, bedarf es einer Kommunikation, die jene Theologie der jungen Generation versteht und aufzugreifen weiß. Dabei treten zu den Möglichkeiten des falschen Verstehens, die auch unter Erwachsenen die Verständigung erschwert, noch all jene Komponenten hinzu, die das Denken von Kindern von dem der Erwachsenen unterscheiden.

Trotz der Aufwertung dessen, was Theologen äußern, die noch nicht ausgewachsen sind, ihren Stimmbruch noch vor sich haben oder das große 1x1 noch nicht beherrschen, rüttelt die Kindertheologie einmal mehr an der Frage, wer sich eigentlich Theologe nennen darf. Das II. Vatikanische Konzil brachte ein neues Verständnis der Laientheologie hervor, doch bezog sich dies vor allem auf erwachsene Laien.

---

[6] BUCHER, Anton A., *„Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle"*, 654-662; GROM, *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, 790-793. OSER, *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart*, 170-176; WEGENAST, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen*, 185-190.

Die Laientheologie von Kindern begegnet uns anders als die der Erwachsenen. Während letztere häufig in einem dafür vorgesehenen Rahmen stattfindet, sich in Literatur niederschlägt, im Bildungsbereich oder der Gemeindearbeit zum Ausdruck kommt, begegnet Kindertheologie uns (Erwachsenen) nicht selten im Alltag und dann völlig überraschend: beim Essen, im Auto oder dann, wenn eigentlich gar keine Zeit dafür vorgesehen wäre. Als Religionslehrerin habe ich die Erfahrung machen dürfen, dass wichtige theologische Fragen in harmonisch abgestimmte Unterrichtsentwürfe platzen und dass jenes interdisziplinäre Parkett, auf dem Kindergedanken sich selbstverständlich bewegen für mich einer Glatteis-Begehung gleicht.

Bilder können als Mittler-Objekte eine geeignete Hilfe sein, Kindertheologie auf ein für Erwachsene begehbares Feld zu bringen. Bilder halten einen Moment im Denken der Kindertheologinnen und –theologen fest und können so als Ausgangspunkt für eine auf Fortsetzung angelegte Kommunikation sein.

Voraussetzung für das Verstehen der Bilder ist zunächst die Bescheidenheit, dass wir, die Großen, nicht wissen, was auf einem Bild alles zu sehen wäre. Dies wurde mir bewusst, als ich im Zusammenhang des im Vorwort erwähnten Seminars zur Kindertheologie in der Schule Bilder zu Nach-Tod-Vorstellungen malen ließ und anschließend einige Kinder zu ihren Bildern befragte. Häufig erschloss erst das Interview einen Weg zur theologischen Gedankenwelt des Kindes. Die Kinder, in diesem Beispiel zwischen 9 und 12 Jahre alt, selbst zu Wort kommen zu lassen öffnete fast immer eine Tür zu einem schlüssigen Konstrukt oder einer phantasievollen theologisch-poetischen Aussage. Diese Erfahrung teilten auch die anderen Seminarteilnehmer, die sich ebenfalls dieser Fallstudie widmeten.

Ein grau schraffierter Engel lächelt beispielsweise den Betrachter Format füllend von einem DIN A4-Blatt an. Alles ist sehr hell und zart, außer der Mund des Engels, der mit leuchtendem Rot der einzige Farbtupfer auf dem Bild ist. Das Interview ergab, dass der Mund rot sei, weil dieser Mensch, der nach dem Tod ein Engel wurde, auf der Erde noch immer geliebt wird. Ohne das Interview bliebe unklar, was der rote Mund für das Kind zu bedeuten hat. Zwar könnte man unter Anleihe der farbtherapeutischen Modelle[7] eine ähnliche Antwort auf die Farbwahl erhalten, doch bliebe dabei ungeklärt, wie bewusst das Kind eine solche Aussage macht. Irreführend wäre gar die

[7] Vgl. BAUMGARDT *Kinderzeichnungen*; dazu auch: HELLER, *Farben*.

Annahme, es handle sich um eine kulturell bedingte Betonung der Lippen, die auf die frühe Verwendung kosmetischer Mittel hinweisen würde.[8]

Wie wir später noch sehen werden, geht es in vielen religiös motivierten Aussagen um Beziehung, eine Komponente, die ebenfalls durch Nachfragen aufgedeckt werden kann. „Wer nicht fragt, bleibt dumm." Dieser Liedvers aus dem Titelsong der Sesamstrasse[9] gilt in Bezug auf Kindertheologie den Erwachsenen. Trotz aufschlussreicher Modelle der Kinderbild-Analyse führt ein authentischer Zugang zum Bild in erster Linie über das Nachfragen. Der Frage, wie man erkenntnistheoretisch überhaupt Zugang zum Glauben der Menschen erhalten kann, geht KLEIN in ihrer Dissertationsschrift nach. Kann man zu gültigen allgemeinen und objektiven Theorien über das Leben und den Glauben der Menschen gelangen, ohne die Vielfalt, die Subjektivität oder die permanenten Veränderungen des Lebens zum Verschwinden zu bringen?[10]
Mit dem ersten Nachfragen, was auf einem Bild eigentlich zu sehen ist, beginnt bereits der Dialog zwischen Kinder- und Erwachsenen-Theologie, in dem beide Seiten gefragt sind, eine Verständigung über eigene Vorstellungen und religiöse Konzepte zu erzielen. Damit ist unbestritten, welchen Mehrwert an Aussage die Bildanalysen erbringen, da wir (Kinder und Erwachsene) mitunter im Gemalten dem Voraus sind, was eben noch nicht oder gar nicht in Worte gefasst werden kann. Verschiedene Betrachtungsweisen gewinnen dem Bild weitere Aussagen ab und bringen sowohl die

---

[8] Zur kindlichen Darstellung von Menschen in Bezug auf die roten Lippen bei Mädchen aus Galiläa vgl.: RICHTER, *Kinderzeichnung*, 252.
[9] Seit der ersten Sendung 1973 bis heute: http://www.daserste.de/checkeins/sesamstrasse/song.asp, abgerufen am 16.09.2007.
[10] Zur Begrenztheit des Interviews vgl. KLEIN, *Erkenntnis*.

Künstlerin als auch den Betrachter im Nachdenken voran. Ein weiterer Zugewinn an Bedeutungsmöglichkeiten ergibt sich im Austausch der Kinder untereinander oder mit dem Blick anderer Personen. Auf die Auseinandersetzung von Kunst und Betrachterin kann hier nur hingewiesen werden, doch zielen ästhetische Ausdrucksformen von Theologie auf eine andere Art der Kommunikation ab, die nicht nur vom Künstler oder der Bildhauerin abhängt, die sich mit einem Gegenstand auseinandersetzten. Das gestaltete Exponat schließt eine Vorstellung nicht ab, sondern hält einen Moment der Auseinandersetzung fest und wird zur treibenden Kraft für die Entstehung neuer Formen oder Variationen.

Kindertheologie möchte Kinder als Subjekte theologischen Denkens anerkennen, doch sie beinhaltet mitunter unbequeme Anfragen an die erwachsene Theologie. Wenn der theologische Gehalt der Sprösslinge nicht als vorläufig oder gar defizitär angesehen werden soll, stellt sich der Erwachsenen-Theologie eine herausfordernde Aufgabe: Die eigenen Bilder und gedanklichen Konstrukte werden hinterfragt, denen der folgenden Generation gegenübergestellt und dies mit dem Vorzeichen, den Singularitätsanspruch zu verlieren. Ähnlich der Utopie und Wahrheit einer jesuanischen Bergpredigt löst Theologie von Kindern bisweilen Unbehagen aus.[11] Gleichzeitig kann in ihr eine Faszination des Nicht-zu-Verneinenden innewohnen, ein Charme, der Erwachsene zutiefst anrühren kann. Meines Erachtens spricht aus vielen Kinderbildern ein poetischer Ernst, der rein begrifflich nicht einzuholen ist und der nicht im Archiv des Kindischen landen sollte.

Kindertheologie ernst nehmen, heißt ernsthaft annehmen, dass Kinder kompetent sind, Aussagen über den Glauben zu treffen und dass diese Aussagen jenes, was Erwachsene immer schon zu glauben gewusst haben, in Frage stellen können.
Zwar bleibt die erwachsene Person auch in der Kindertheologie immer erwachsen, aber sie lässt sich auf eine Theologie des Radierens ein,[12] die sich nicht festlegt und auf Kommunikation angewiesen ist.

---

[11] Eine Antiökonomie des Himmels wie im Gleichnis mit den Arbeitern im Weinberg (MT 20,1-16) lässt sich an einigen Bildern ausmachen, die nicht unterscheiden, wie viel Leistung vollbracht worden ist, wenn der Lohn (z.B. ein Platz im Himmel der Gerechtigkeit) für die Menschen gleich sein soll.
[12] So der Titel eines Aufsatzes: HILGER, *Theologie des Radierens*, 162-170.

Bilder als Metaphern wertschätzen, ohne sie als Vorstufe anzusehen, die begrifflich eingeholt werden kann, wird in der Philosophie auch nach der Aufklärung immer wieder betont.[13] Da Kinder stärker als die meisten Erwachsenen einen unmittelbaren Zugang zu Bildern haben und sich stärker in diesen mitteilen,[14] sind sie in der Theologie besonders zu beachten. Was wäre, wenn sie Recht hätten, ihre kindlichen Sätze Glaubenswahrheiten enthielten? Meines Erachtens offenbaren sich in der Kindertheologie viele wertvolle Weisheiten und ein theologischer Reichtum. Wenn ihre Rede über Gott und die Welt, die bunt, schillernd und nicht selten mit großer Überzeugung zur Theologie der Großen hinzukommt, ernst genommen wird, kann sie einen fruchtbaren Beitrag leisten, für das Reich Gottes Worte zu finden.

0.2 Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit möchte die Auseinandersetzung mit Kindertheologie in der Religionspädagogik in den letzten Jahren beleuchten. Dabei nehme ich vor allem Bezug auf eine Auswahl deutschsprachiger Literatur: Die Jahrbücher der Kindertheologie (Jabuki) enthalten zahlreiche Artikel, die verschiedene Facetten berücksichtigen und die hier besondere Beachtung finden.

Ein weiteres Augenmerk gilt dem Prozess einer Kommunikation, die am Anfang jeder Kindertheologie steht, wenn sie auf die Korrespondenz mit der „erwachsenen“ Theologie zielt. Damit Theologie von Kindern überhaupt an die Oberfläche treten kann, ohne im nächsten Moment wieder zu versanden, bedarf es einer geschulten Aufmerksamkeit seitens der Erwachsenen. Inwiefern die Erkenntnisse der Soziologie und der Entwicklungspsychologie hilfreich sind, kann hier nicht vollumfänglich erläutert werden. Vielmehr sollen einige grundsätzliche kommunikationstheoretische Überlegungen aufzeigen, dass Kinderfreundlichkeit und Einfühlungsvermögen nicht ausreichen, um die Theologie von Kindern mit Erwachsenentheologie ins Gespräch zu bringen. Dies thematisiert das im letzten Jahr herausgegebene Jahrbuch für Kindertheologie.[15]

Anhand weniger ausgewählter Bilder möchte ich veranschaulichen, welcher Reichtum an Theologie verloren geht, wenn sich die Theologie wie bisher auf die Glaubenszugänge Erwachsener beschränkt und sich nicht auf den Dialog mit den Theologinnen

---

[13] BLUMENBERG, *Metaphorologie*, 9-11; CASSIRER, *Versuch über den Menschen*, 16.
[14] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 10.
[15] BUCHER, *Verstand*.

der nächsten Generation einlässt. Das einzelne Bild erhält dabei eine für diesen Rahmen größtmögliche, wenn auch unabgeschlossene, Beachtung. Damit folge ich dem Ansatz von Anna-Katharina SZAGUN, die vor allem die einzelne Förderung der kindlichen Auseinandersetzung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellte,[16] und ihre Einzelfallstudien qualitativ auswertete. Einblick in die biografisch-kulturelle Lebenswelt der Kinder, deren Bilder hier behandelt werden, kann diese Arbeit jedoch nicht bieten.[17]
Der Ansatz dieser Arbeit unterscheidet sich insofern von SZAGUN, da er weniger die Förderung der kindlichen Auseinandersetzung ins Zentrum stellt, sondern eher auf die Förderung der Theologie an sich hinweisen möchte, die durch eine Einbeziehung der Kindertheologie in die wissenschaftliche Auseinandersetzung einen Zugewinn erfahren könnte.
Zur Betrachtung einzelner Bilder werden lediglich wenige Aspekte aus der therapeutischen Bildanalyse herangezogen, um die Tiefgründigkeit der kindlichen Theologie aufzuzeigen und durch einen zusätzlichen Blickwinkel die Bildbetrachtung zu erweitern. Die Zeichnungen und die dazugehörigen Interviews bilden aber zunächst die Grundlage der Auseinandersetzung. Zugunsten der Wahrnehmung von Unerwartetem versuchte ich bei der nachträglichen Bildbetrachtung möglichst alle Raster und Theorien zurückzustellen. Einzigartigkeit und Variabilität stehen im Vordergrund,[18] auch wenn Widersprüche im Konstrukt vorhanden sind. Den Bildern wissenschaftlich und theologisch zu begegnen, bedingt die Freiheit von Vorurteilen und die (Selbst-) Relativierung, die in einem bescheideneren Wissenschaftsbegriff enthalten ist, der sich den Einsichten des kritischen Rationalismus verdankt.[19] Auch die Möglichkeit des Widerspruchs zu den bisherigen Erkenntnissen muss gegeben bleiben. Solange kontradiktorische Widersprüche nicht gelöst werden können, ist es wissenschaftstheoretisch geboten, ein noch nicht lösbares wissenschaftliches Problem zu konstatieren.[20]
Solange Theologie von Kindern Widersprüche in der Erwachsenentheologie hervorruft, die nicht durch besseres Wissen widerlegt werden können, bedarf es der Einsicht, dass die aufgeworfene Frage nicht zu einer befriedigenden Antwort gekommen ist.

---

[16] SZAGUN, *Sprachlosen*.
[17] Zur konkreten gesellschaftlichen Lebenswelt von Kindern vgl: SZAGUN, *Sprachlosen*, 360-363; HANISCH, *Kinder*, 156-177; DERS., *Kinder*, 4-16.
[18] SZAGUN, *Sprachlosen*, 13.
[19] HÄRLE, *Dogmatik*, 26-27.
[20] HÄRLE, *Dogmatik*, 24-26.

Inwieweit sich eine metaphorische, bildhafte Theologie neben der begrifflichen Wissenschaft etablieren kann, bleibt in dieser Arbeit eine unbeantwortete Frage.

0.3 Ablauf

Das erste Kapitel dieser Arbeit widmet sich dem, was unter Kindertheologie verstanden werden kann: Kinder als Subjekte wahrzunehmen, die fähig sind, selbständig theologisch zu denken. Dazu wird ein Streiflicht in die Geschichte dienen, um den Wandel des Kind-Bildes nachzuvollziehen, der im ausgehenden 20. Jahrhundert zur Aufwertung des Kindes vom Objekt zum Subjekt führt. Rückblickend lassen sich bereits bei René DESCARTES (1596-1650) und nach ihm Jean Jacques ROUSSEAU (1712-1778) und Jean PAUL (1763-1825) einige geistesgeschichtliche Hintergründe für ein Verständnis vom Kind ausmachen, welches bereits mit Fähigkeiten ausgestattet ist, bevor diese ihm beigebracht werden.
Nachstehend werden die Besonderheiten der kindlichen Theologie hervorgehoben, die für HÄRLE in der Elementarität und Leiblichkeit des Ausdrucks liegen.[21] Die Radikalität der Fragen und die Verfremdung von vertrauten Glaubensinhalten fordern die erwachsene Theologie heraus. Darin ähnelt die Kindertheologie den Gleichnissen Jesu, die zum Teil Gewohntes für die damaligen Hörerinnen auf den Kopf stellen.
Um die verschiedenen Aktionsrichtungen der Kindertheologie zu verdeutlichen unterscheidet KROPAČ und vor ihm SCHWEITZER drei Sinnebenen der Kindertheologie[22]: Theologie *der* Kinder und *für* Kinder beschreiben die gegensätzliche Richtung zwischen Pädagogen und Kindern in ihrer je unterschiedlichen Ausgangslage. Die dritte Sinnebene, Theologisieren *mit* Kindern, versucht diese unterschiedlichen Standorte zu einem dynamischen Dialog-Prozess in Beziehung zu bringen.

Im zweiten Kapitel geht es vertieft um diesen notwendigen Kommunikationsprozess. Dieser beinhaltet das Ziel zu theologischen Aussagen und Bildern zu gelangen, die der Theologie bislang noch fehlen. Ferner dient der Kommunikationsprozess der Entwicklung des Kindes in seiner religiösen Subjektwerdung. Inwieweit ein asymmetrisches Kommunikationsgeschehen vorliegt, das sowohl den inhaltlichen wie auch den Beziehungsaspekt der Kommunikation beeinflusst, wäre noch zu prüfen.

---

[21] HÄRLE, *Kinder*, 24-27.
[22] BUCHER, *Provokation*, 16-21; SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 11; KROPAČ, *Prüfstand*, 90.

Ferner versuche ich die Schwierigkeiten aufzuzeigen, die sich durch die überwiegend mündliche und spontane Kindertheologie im Gegensatz zu einer verschriftlichten universitären Theologie ergeben. Inwieweit Kindertheologie die Erwachsenentheologie beeinflussen kann, hängt wesentlich davon ab, ob und wie sie überhaupt wahrgenommen wird. Der Konstruktionsprozess kindlicher Vorstellungen unterscheidet sich von dem der Erwachsenen – zumindest nach der Stufentheorie von Oser und Gmünder – sodass zunächst eine Diskrepanz zwischen Erwachsenen und Kindern besteht, welche die Verständigung behindern kann.
Symbole und Metaphern in der Kindertheologie zu entdecken oder solche zu entwickeln kann ein Schlüssel für einen Dialog sein. Kinderbilder können ähnlich religiösen Metaphern angesehen werden, die nicht als Vorstufe bestehen, welche ihre Platzhalter-Funktion verlieren, sobald sie begrifflich eingeholt sind, sondern als verdichtete Ausdrucksformen darstellen, welche begriffliche Aussagen zwar generieren können, selber aber dadurch ihre Ausdrucksstärke nicht einbüßen.

Das dritte Kapitel beinhaltet einen kurzen Einblick in die bildnerische Vorstellung von Kindern, die sich einen Ort ausdachten, zu dem man nach dem Tod gelangt. Die Bilder von drei Mädchen und einem Jungen sind der Fallstudie an der Rudolph-Steiner-Schule entnommen, an der ich selbst im letzten Jahr unterrichtete. Es geht hierbei um eine erste Betrachtung, die einen Blick in die gemalte Welt der Kinder wirft, ohne dass hier von einem Einblick in die kindliche Vorstellung die Rede sein kann. Die Bilder sprechen zunächst für sich, auch wenn sie sich nicht voll offenbaren. Mit Hilfe einiger weniger Anleihen aus der Farb- und Gestaltungspsychologie versuche ich die mir möglichen Vertiefungen zu unternehmen, die zu einem weiter gehenden Gespräch mit den Kindern führen könnten. Inwiefern die spirituellen Gedanken Anschluss an christliche Theologie haben, wird nicht beantwortet werden. Das muss dem geneigten Betrachter überlassen werden. Dass Bilder eine geeignete Möglichkeit sind Kindertheologie ins Gespräch zu bringen, scheint offensichtlich. Doch wie gehen wir als Religionspädagogen mit Bildern überhaupt um, damit sie möglichst authentisch in den Dialog übersetzt werden?

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Legitimation und Notwendigkeit, Kindertheologie als Theologie zu verstehen. Dazu wird einmal mehr die Frage aufgeworfen, wer eigentlich als Theologe bezeichnet werden kann und welche Kriterien Theologie ei-

gentlich erfüllen muss, um das Prädikat „Theologie“ zu erhalten. Theologie lebt von Dichtung und Ver-dichtung von Glaubenszeugnissen. Während bildliche oder gleichnishafte Dichtung treibende Kraft für die Generierung von Begriffen sein kann, zeigen sich in dogmatischen Zeugnissen Glaubenssätze als verdichtete Glaubenserfahrung. Kinder als potentielle Theologinnen mit auf die Suche nach Glaubenswahrheiten einzubeziehen, entgegnet der Gefahr, dass verdichtete Glaubenswahrheiten zu leblosen Relikten der Theologie verkommen.

Altes und Neues wird als Konstruktionsmaterial für den religiösen Lernprozess verwendet. Zudem bewegt sich Kindertheologie thematisch auf interdisziplinärem Parkett. Die Konsequenzen, die sich daraus für die religionspädagogische Praxis ergeben, werden im fünften und letzten Kapitel angezeigt. Kindertheologie betreiben stellt an die Ausbildung von Religionslehrerinnen neue Anforderungen, die den Kommunikationsprozess betreffen.
Kinder als Mit-theologinnen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu gewinnen, ihre Schätze an Aussagen zu heben und daraus weitere Überlegungen zu ziehen, erweist sich als noch ungeklärter Vorgang innerhalb der Religionspädagogik. Die Diskrepanz zwischen Theologie und Kindertheologie wird vor allem dann deutlich, wenn die Erfahrungswelt der Kinder so scheinbar gar nichts mit der 2000jährigen Tradition des Christentums zu tun hat. Dies stellt eine kommunikative Herausforderung für beide Seiten dar, die mit gewagten Hypothesen umzugehen erfordert, um zwischen Altem und Neuem zu vermitteln. Innerhalb der Theologie eine Kommunikation zu kultivieren, die das Andere ernst nimmt und als unverfügbares Wissen anerkennt, fördert einerseits den Prozess der Subjektwerdung und verdeutlicht andererseits einen Aspekt der theologischen Disziplin überhaupt: Theologie zu betreiben bedeutet, sprachlich an Grenzen zu stoßen. Gleichzeitig drängt der Gegenstand, sich mittels der Sprache auf ein Gebiet zu begeben, welches sich jenseits unserer eigenen Erfahrung befindet und dem sich nur durch den Dialog mit anderen begrenzten Erfahrungen angenähert werden kann.
Etwas vom göttlich Anderen kann sich in Kindertheologie offenbaren.

1 Entstehung und Anliegen der Kindertheologie

Anton A. BUCHER betont schon im ersten Band des Jahrbuchs der Kindertheologie, dass Kindertheologie weniger eine *Theologie für Kinder*, sondern vielmehr eine *Theologie der Kinder* sei, im Sinne eines genitivus subjektivus.[23] Kinder als Theologen und Theologinnen zu würdigen sei zunächst eine Provokation, denn das Studium der universitären Theologie verlange einiges an Wissenserwerb. Die Kluft zwischen den „Profis" und den „Undiplomierten" versuchte das II. Vatikanische Konzil im Sinne Karl RAHNERS, zu verringern und damit auch den Graben zwischen dem Klerus und den Laien.

Konzilsvater Schoiswohl und Referent in der Bischofskonferenz befasste sich nach dem Krieg mit der Frage nach der Vereinsarbeit der Laien. Diese solle nicht mehr nur als Mitarbeit am hierarchischen Apostolat (Pius XI.) gelten, vielmehr sieht er das Fundament der Kirche im Christ-Sein selbst– ob Kleriker oder Laie – beide nehmen teil an der Heilssendung Christi.[24]

> „Das Apostolat der Laien ist Teilnahme an der Heilssendung der Kirche selbst. Zu diesem Apostolat werden alle vom Herrn selbst durch Taufe und Firmung bestellt. [...] So ist jeder Laie kraft der ihm geschenkten Gaben zugleich Zeuge und lebendiges Werkzeug der Sendung der Kirche selbst."[25]

Die theologisch-sakramentale Begründung liegt in der Taufe, die in den mystischen Leib Christi eingliedert.[26]

Welche Würdigung kommt nun also den Kindertheologen und Kindertheologinnen zu, die sich nicht von Entwicklungspsychologie bis Geschichtsphilosophie und von den alten Sprachen bis hin zu aktuellen Fragen der Bioethik gehangelt haben? Und wie kommt es, dass dessen ungeachtet die von Kindern hervorgebrachte Theologie auf solch breite Resonanz stieß?

---

[23] BUCHER, *Provokation*, 9.
[24] Vgl. Referat von LIEBMANN, Maximilian: www.akv.or.at/uploads/media/Referat_Liebmann_AKV.doc, abgerufen am 31.Okt.2007; Protokoll Collegium Presbyterorum, 29.09.1966, und von Schoiswohl handschriftlich ausgearbeiteter Vortrag. DAG, Nachlass Schoiswohl.
[25] Lumen gentium, Art. 33.
[26] Apostolicam actuositatem, Art. 3.

BUCHER zitiert Werner LOCH, der noch 1964 die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik beklagte. Sie würden als defizienter Adressat dogmatischer Verkündigung gesehen.[27] Diesbezüglich könne man heute von einem tief greifenden Paradigmenwechsel sprechen: Die Empfänger einer Kindertheologie, im Sinne einer für die entsprechende Lebensphase präparierten, vereinfachten Theologie, avancierten zu Schöpfern und Urheberinnen eigener theologischer Einsichten.[28] Kindertheologie basiert heute auf einer akzeptierten Erweiterung des Theologiebegriffs an sich, der die Trennung zwischen theologischen Experten und Laien aufweichte und damit neu zu legitimieren ist. Sollte Kindertheologie, wie von Henning SCHLUSS befürchtet, eine solch breite Extension annehmen, dass sie den Begriff der Religionspädagogik ablöst, wäre das weder der Religionspädagogik, noch der Kindertheologie dienlich.[29]
Der Perspektivenwechsel der Religionspädagogik vom zu belehrenden Kind zum Kind, das selbst als Theologie treibende Kraft erkannt wird, erklärt sich für BUCHER aus vielschichtigen Gründen: Neben Impulsen aus Romantik und Reformpädagogik inspirierte die Bewegung für Kinderphilosophie, sowie Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, die das Kindbild veränderte, eine Aufwertung des kindlichen Gedankenguts.[30] Die Entwicklungspsychologie sehe im Kindbild weniger die Resultate sozialisatorischer Umwelteinflüsse, sondern ein aktives und soziales Subjekt, das seine Mit- und Umwelt auf eigene Weise rekonstruiert. Kindertheologie ist nicht zuletzt eine Provokation der Religionspädagogik.

> „Führt sie nicht zur Konsequenz, auf intentionale religiöse Erziehung zu verzichten? Warum religiöse Belehrung, wenn Kinder ohnehin „weiterdenken als Erwachsene“[31] Und was, wenn sie religiös anders denken (…)“[32]

BUCHER spricht das allgemeine Berufensein aller Menschen zum Theologen (zur Theologin) an und hebt dabei hervor, dass sich für RAHNER noch die Frage stellte „in welchem Maße“ von allen als Theologinnen und Theologen gesprochen werden könne? Für BUCHER ließe sich der Satzteil streichen, der ein unterschiedliches Maß im

---

[27] BUCHER, *Provokation*, 9.
[28] BUCHER, *Provokation*, 9.
[29] SCHLUSS, *Gegenstand*, BUCHER, *Provokation*, 9.
[30] BUCHER, *Provokation*, 9.
[31] BUCHER zitiert hier angelehnt an METTHEWS, Gareth B., *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995; *Provokation*, 9.
[32] BUCHER, *Provokation*, 10.

theologischen Reden suggeriert. Er unterstreicht im Sinne WIEDENHOFERS: „Jede gläubige, religiöse Rede (ist) eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht,“[33] während in der universitären Glaubenswissenschaft v.a. ein Mehr an Wissen angeeignet wird, aber nicht zwingend ein Mehr an Glauben. Das Studium schützt auch nicht vor Glaubenskrisen und tiefe Erschütterungen am Glauben. Franz OVERBECK geht noch weiter: Theologie „sofern sie den Glauben mit Wissen in Berührung bringt,“ sei „ein irreligiöses Thun“[34]. Wissen und Glauben kann auch komplementär erfolgen. „Der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien ist allenfalls graduell, nicht aber essentiell.“[35]

1.1 Geschichte der Kindertheologie

Im Folgenden möchte ich kurz ein Streiflicht auf einige herausragende Weichenstellungen werfen, die zur Aufwertung dessen führte, was Kinder zu denken vermögen. Zwar finden sich schon im 17. Jahrhundert Ansätze, die Kindern ein bedeutendes Maß an Vernunft zusprechen, doch die eigentliche Erfolgsgeschichte von Kindern als wertzuschätzende Theologinnen und Theologen steht meines Erachtens noch aus.

1.1.1 Descartes, Rousseau, Jean Paul

Die geistesgeschichtlichen Hintergründe liegen für BUCHER bei René DESCARTES (1596-1650), welcher die Vernunft – in Form angeborener Ideen – bereits im Kind enthalten sieht. Bei DESCARTES verhindert jedoch die Überlagerung von Trieben das volle Vermögen der Vernunft, sodass Denkfehler der Erwachsenen auf die Unfähigkeit im Kindesalter zurückzuführen seien, die angeborene Vernunft vollständig zu nutzen. „Rein und fest“ wären unsere Entscheide, wäre die Kindheit nicht.[36]

---

[33] BUCHER, *Provokation*, 10.
[34] zitiert bei BUCHER, *Provokation*, 11: OVERBECK, Franz, *Über die Christlichkeit unserer heutigen Theologie*, Nachdruck Darmstadt 1981, 25 (erstmals 1873).
[35] BUCHER, *Provokation*, 11: Dies gilt auch für die Psychologie: Vgl. THOMMEN, Beat, *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*, Bern 1985; Mark BENNETT (Hg): *The Child as Psychologist*, Hemel Hempstead 1993.
[36] BUCHER zitiert aus: DESCARTES, René, *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, Stuttgart 1961, 14; BUCHER: *Provokation*, 12; dazu auch SCHAMBECK, *Kinder*, 18-20.

Ein epochaler Wandel im Kindbild lässt sich bei Jean Jaques ROUSSEAU (1712-1778) nachweisen. Allen Romantikern voran findet sich bei ihm der Gedanke, das Kind als ursprünglich schöpferisch[37] zu wertschätzen. Den Eigenwert der Kindheit, die sich durch eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen auszeichnet, stellt der Verfasser des *Emile* in den Vordergrund.[38] Religiöse Begriffe, Bilder und Praktiken sind in seiner Erziehung tabu, ehe sie nicht im Jugendalter auf eigener Entscheidung basiere, von der Vernunft nachvollzogen und vom Herzen empfunden werden kann. Damit soll eine möglichst unverblendete Vernunft reifen können. SCHWEITZER weist jedoch darauf hin, dass ROUSSEAU die anthropomorphen Gottesvorstellungen von Kindern als entartete Theologie bezeichnet.[39] Kinder zu Theologinnen zu erheben, wäre dem Genfer Pädagogen des 18. Jahrhunderts wohl nicht in den Sinn gekommen. Trotzdem bahnt sich für BUCHER hier die heute selbstverständliche Subjektivierung der Religiosität an.[40]

Jean PAUL mutmaßt Anfang des 20. Jahrhundert, dass im Kinde eine ganze Metaphysik schlummere.[41] Die Kindheit wird hier zum Inbegriff der Religiosität. Erwachsen werden ziehe den Verlust der

> „ursprünglichen Gottesnähe nach sich und führe hinunter ins kalte und enge Leben. Damit sind Kinder mehr als nur Theologen, die sich an die göttliche Wirklichkeit fragend und denkend herantasten müssten, sondern – ohne dass ihnen dies freilich bewusst ist – mit dieser (immer noch) identisch.“[42]

Für eine Kindertheologie relevant ist die von PAUL und anderen Romantikern gewürdigte „wunderkräftige Phantasie“, die einen „kindlichen Himmel“ entstehen lasse[43] und beim Kind in „schöpferischer Allgewalt“ erscheine, wie es Friedrich SCHLEGEL formulierte.[44]

---

[37] Vgl. ULRICH, *Kind*, 1999.
[38] ROUSSEAU, *Emile*, 1981, 9; BUCHER, *Provokation*, 12.
[39] ROUSSEAU, *Emile*, 1981, 265; SCHWEITZER, *Religion*, 118-133; BUCHER, *Provokation*, 12.
[40] BUCHER, *Provokation*, 12.
[41] BUCHER, *Provokation*, 12; PAUL, *Levana*, 1910, 61; vgl. SCHWEITZER, *Religion*, 1992, 189-191.
[42] BUCHER, *Provokation*, 12.
[43] SCHWEITZER, *Religion*, 189-191; BUCHER, *Provokation*, 12.
[44] BUCHER, *Provokation*, 12 zitiert aus: BAADER, *Idee*, 118.

1.1.2 Ambivalenz der romantischen Idealisierung

Bei soviel Gutheißen der Kinder bleibt die Frage offen, warum die Wertschätzung des Kindes in seinen Äußerungen nicht selbstverständlich ist. Die romantische Idealisierung des Kindes müsse für Jürgen OELKERS in ihrer Ambivalenz wahrgenommen werden. Was sich nicht in dieses Bild des gottesnahen Kindes füge – „Trotz, Wutausbrüche, sexuelle Neugier – ließe sich gerade ästhetisch gut ausblenden.“[45] Dem gegenüber weisen die Studien von SZAGUN darauf hin, dass Kinder sich auch über empfundene Gottesferne ästhetisch ausdrücken können. Vor allem die Kinderwerke aus Schrott halten mitunter den Erwachsenen einen Spiegel ihrer zerrissenen Welt vor. SZAGUN bot Schülerinnen und Schülern immer wieder die Möglichkeit, aus Schrott und Müll Skulpturen für ihre religiösen Empfindungen zu kreieren.[46] Basis dafür erscheint mir ein Klima das Vertrauens zu sein, dass durch die Wertschätzung der kindlichen Theo-Skulpturen gefördert wird – ob sie gefallen oder nicht, darf dabei nicht Maßstab der Ästhetik sein.

Explizit wird positiv gewürdigte „Kindertheologie“ Anfang der 90er Jahre in der evangelischen Religionspädagogik etabliert. Die EKD spricht 1994 von einem „Perspektivenwechsel“, nach dem Kinder „selbstständige religiöse Entdecker[Innen] und eigene kleine Theologen [und Theologinnen] sind, von denen wir Erwachsenen vieles lernen können.[47]

Zur dauerhaften Einrichtung von Kindertheologie innerhalb der Religionspädagogik aber auch der Theologie insgesamt tragen unter anderem das *Jahrbuch für Kindertheologie* und die Reihe *Kinder erleben Theologie (KET)* ihren wertvollen Teil bei.

Inzwischen ist Kindertheologie ein Arbeitsschwerpunkt im RPI Loccums, u.a. durch die Arbeit von Friedhelm Kraft und dem „Netzwerk Kindertheologie“.[48]

Kindertheologie vermochte es, traditionsreiche, hartnäckige religionspädagogische Grundannahmen nachhaltig zu modifizieren, insbesondere den normativ-deduktiven Vermittlungsansatz. Weder werden Kinder als leere Gefäße wahrgenommen, noch

---

[45] OELKERS, *Erziehung*, 191; BUCHER, *Provokation*, 13.
[46] Vgl. SZAGUN, *Sprachlosen*.
[47] BUCHER, *Verstand*, 7; Synode der EKD, Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 70.
[48] KRAFT, *Kindertheologie*, 171-172.

hält man in der Religionspädagogik die Theologie in den Kinderköpfen für korrekturbedürftig und durch die Religionslehrkräfte zu erhellen.[49]

Zu Beginn dieses Jahrtausends entwickelte sich auch in den USA ein Konzept der Kindertheologie[50], das sich 2002 zur internationalen Bewegung („Child theology movement") formierte, die zur Zeit von Marcia Bunge, Valparaiso University, geleitet wird.[51] Das Anliegen der amerikanischen Kindertheologie richtet sich insbesondere gegen jene diskreditierenden Vorstellungen, die von einer Erbschuld bei Kindern ausgehen. Leidenschaftlich berufen sie sich auf MT 18, gemäß dem das Kind in die Mitte gehöre.[52]

1.1.3 Positionierung in der heutigen Religionspädagogik

Kindertheologie mausert sich heute zu einem Fach innerhalb der Religionspädagogik.[53] Gleichzeitig bewegt sie sich thematisch in die Systematische Theologie hinein, ist Laientheologie der nächsten Generation und wissenschaftliche Forschung zu dem, was und wie Kinder Theologisches denken. Hinzu kommt, dass Kindertheologie mitunter ganz anders „tickt" als die Theologie der Erwachsenen. Spontan, bunt und provokant wollen Kinder sich und ihre Vorstellungen den Erwachsenen mitteilen. Als „Theologie des Radierens"[54] ist Kindertheologie vielleicht mehr auf Entwicklung eingestellt, als die Theologie der Erwachsenen, die zumindest vordergründig ihre Vermittlungsaufgabe von Glaubenserrungenschaften stärker gewichtet. Doch Kindertheologie gehört keinesfalls in eine abgegrenzte Kinderwelt, die der Erwachsenenwelt gegenüber oder gar entgegengesetzt ist. Vielmehr lebt sie mit den Gegebenheiten der erwachsenen Umwelt, muss als ein Teil dieser verstanden werden und ist deren Zukunft.

---

[49] BUCHER, *Verstand*, 8; so beschreibt Albrecht seine Erfahrung als junger Pädagoge in: Albrecht, W., editorial in: KatBl 131 (2006), 79; Auch QUADFLIEG spricht in den 70er Jahren vom notwendigen Zurechtrücken: QUADFLIEG, J. *Theologie in Kinderköpfen? Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, mit Kindern unter sechs Jahren über Fragen des Glaubens zu sprechen*, Donauwörth 1972.
[50] RATCLIFF, D., *A ling and short history of children's spiritual development*, in: http://child-spirituality.org/NAPCE/NAPCE.pdf-
[51] http://childtheology.org
[52] BUCHER, *Verstand*, 9.
[53] Friedhelm KRAFT (RPI Loccum) konstatiert sogar eine Sicht auf die Religionspädagogik aus der Sicht der Kindertheologie: http://www.rpi-loccum.de/krquo.html, abgerufen am 19.09. 2007.
[54] Vgl. HILGER, *Theologie*.

BUCHER betont den *Genitivus subjektivus* der Kindertheologie im Gegensatz zu einem überholten Verständnis, das Kinder als Tabula rasa versteht, die passiv, als Objekte, das zu Lernende aufnehmen.[55] Die eigenständige Weise des Theologisierens von Kindern selbst wird hier unterstrichen und nicht eine auf das Verstehensvermögen von Kindern herabgesetzte Erwachsenentheologie[56]

BUCHERS dezidierte Parteinahme für eine Theologie der Kinder störe auf und provoziere, so KROPAČ.[57] Für ihn bedarf BUCHERS Position aber einer Korrektur, bzw. Modifikation. In Anschluss an SCHWEITZER plädiert er dafür, drei Sinnebenen des Begriffs der Kindertheologie zu unterscheiden.[58] Auf diese werde ich unter 1.3 noch näher eingehen. Zunächst möchte ich aber nach HÄRLE auf einige Indizien hinweisen, die der Kindertheologie einige markante Züge verleihen.

1.2 Besondere Leistungen von Kindertheologie

HÄRLE nennt 4 Indizien[59] für eine spezifisch kindliche Theologie, die mit anderen Zugängen theologische Gedanken produziert, als dies bei Jugendlichen oder Erwachsenen der Fall ist. Auch wenn all die im Folgenden aufgeführten Aspekte auch Anliegen von Erwachsenen sein können und es auch schon sind, scheint es mir hilfreich, die kindlichen Zugänge hier hervorzuheben. Hierin sehe ich eine Möglichkeit, dass Erwachsene bei diesen Zugängen zugeben können, dass Kinder gut oder vielleicht besser darin sind, elementare und radikale Fragen zu stellen, phantasievoll und leiblich zu denken oder längst Bekanntes anders aufzufassen, als wir großen es für möglich gehalten hätten.

1.2.1 Elementarität des Zugangs

Die theologische Chance, die sich in elementaren, bildhaften Fragen verbergen kann, sollte nicht verspielt werden. Elementare Fragestellungen sind häufig eine Herausforderung, der nicht mit elementaren Antworten begegnet werden kann. Das für Pädagoginnen und Eltern mitunter anstrengende „Warum?“ stellt einen notwendigen Test für

---

[55] Inwieweit die eigene Subjektwerdung mit der Möglichkeit selbst Subjekt religiösen Lernens zu sein abhängt, erörtert u.a. SCHAMBECK, *Kinder*, 18.
[56] BUCHER, *Provokation*, 9.
[57] KROPAČ, *Prüfstand*, 88-89.
[58] SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 11-16; PETERMANN, *Kinder*, 96.
[59] HÄRLE, *Kinder*, 24-27.

die Verständlichkeit dar, ob ein Sachverhalt hinreichend, d.h. zur Zufriedenstellung, nachvollzogen werden kann. Dies gilt auch für Aussagen des Glaubens. „Elementar“ heißt „einfach“, „verständlich“, „anschaulich“ und insofern „kindgemäß“.[60] Elementar bedeutet keine simple Vorstufe zu einer später rational überholbaren Erklärung, vielmehr können gerade elementare Fragestellungen die Erwachsenentheologie in Verlegenheit bringen, nicht weil es keine elementare Antwort gäbe, so HÄRLE, sondern weil wir sie (noch) nicht gefunden haben.

1.2.2 Leiblichkeit des Denkens

Die Leiblichkeit des kindlichen Denkens begründet HÄRLE mit dem sich erst allmählich entwickelnden Abstraktionsvermögen. Konstitutiv leibliche, bzw. leibhafte Aussagen bezögen sich auch auf Gottes- oder Himmelsvorstellungen. Das formal-operative Denken stellt zwar einen Zugewinn dar, durch das sich eine Fülle von Sachverhalten erschließen lässt, doch bleibt der konstitutive Bezug alles Abstrakten zum Konkreten.

> „Die theologische Anthropologie hat im späten 20. Jahrhundert versucht, die im 19. Jahrhundert dominierenden Dualisierungen und Hierarchisierungen von Geist und Leib zugunsten eines integrativen Verständnisses des Menschen als leib-seelischer Einheit zu überwinden, bzw. letztere wiederzugewinnen.“[61]

Auch Kindertheologie kann zu diesem Ausgleich einen Beitrag leisten. Zur Leiblichkeit des Denkens lassen sich meines Erachtens auch Metaphern zählen, die als Bilder einen eigenen Wert darstellen, der logisch nicht eingeholt werden kann. So bieten Schöpfungsmythen auch eine Leiblichkeit des Denkens an, die neben dem logischen Nachvollzug tiefe zeitlose Wahrheiten bergen, die abstrakte Vorstellungen zwar generieren, aber von ihnen nicht abgelöst werden.

Individuelle Konstrukte von Kindern seien, so SZAGUN, infolge ihrer noch im Aufbau befindlichen Sprachkompetenz – mehr noch als bei Erwachsenen – vornehmlich in Bildern organisiert.[62] Auch hier wird deutlich, dass jede anschauliche Vorstellung als Grundlage des begrifflichen Denkens notwendig ist. Das begriffliche Denken bleibt darauf rückbezogen und ersetzt die anschauliche Basis nicht.

---

[60] HÄRLE, *Kinder*, 25.
[61] HÄRLE, *Kinder*, 25.
[62] SZAGUN, *Sprachlosem*, 7.

1.2.3 Radikalität des Fragens

HÄRLE macht auf den fragenden Charakter aufmerksam, durch den sich theologische Artikulationen von Kindern auszeichnen. Während Kinder sich die Welt noch erschließen müssen, ruhen Erwachsene sich mitunter auf errungenen Erkenntnissen aus. Möglicherweise liegt darin ein Grund, warum Kinderfragen als Störung erlebt werden, sei es im Unterricht oder in der Familie. Eltern und Erzieher können eine solche Art des Fragens durch Ermutigen entwickeln und fördern, es aber auch durch Abwertung oder Ignorierung zum Versiegen bringen. Natürlich muss manche Frage sich hinten anstellen, wenn im Unterricht gerade ein anderes Thema im Vordergrund stehen soll, aber gerade in den Fragestellungen, die nicht so einfach zu beantworten sind, liegt oft ein Pfad, auch als Erwachsener zu einem unbekannten Aspekt theologischen Denkens einen Zugang zu finden.[63]

Neben dem, dass das Ernst nehmen von Kinderfragen das Selbstwertgefühl von Kindern und das Beantworten deren Bildung fördert, liegt im theologischen Denken von Kindern, aus dem ihre Fragen resultieren, ein Gewinn für die Theologie überhaupt. In ihm liegt eine Form der produktiven Beunruhigung und Infragestellung christlicher Glaubensaussagen und theologischer Einsichten, die gar nicht aufmerksam genug beachtet werden könne, so HÄRLE.[64]

Die Radikalität findet sich nicht nur im Fragen der Kinder, sondern auch in den Aussagen, die sie vom Himmel machen. Darin erinnern sie manchmal an den Duktus der Bergpredigt. Jesuanisch mutet eine Anti-Ökonomie des Himmels an, wenn ein Kind sich zeichnerisch zuerst damit befasst, wie genau eine Stubenfliege in den Himmel kommt.

Während das jesuanische Gleichnis vom Nadelöhr und dem Kamel sich an die mit Reichtum beladenen richtet, kann das Gleichnis mit der Fliege an die Lilien auf dem Feld erinnern. Es könnte lauten: Was sorgt ihr Euch um Euren Platz im Himmel. Seht wie es der Stubenfliege gelingt. Jeder weiß, wie lange es dauern kann, bis eine Fliege den Weg aus dem Küchenfenster gefunden hat. Ständig surrt sie an der Fensterscheibe, obwohl das sperrangelweit geöffnete Fenster in die Freiheit führen würde. Wenn so eine „dumme Fliege“ es schafft, in den Himmel zu gelangen, wieso sollten wir uns fürchten. Ja, wir dürfen auch in die Sackgasse fliegen und riskieren, dass uns einer mit

---

[63] „*Dass Kinder groß werden, merkt man daran, dass sie anfangen, Fragen zu stellen, die man beantworten kann*.“ Nach Erich Kästner: HÄRLE, *Kinder*, 26.
[64] HÄRLE, *Kinder*, 26.

der Fliegenklatsche erlegt – nicht so im Himmelreich, wo geduldig verharrt wird, bis es auch die kleinste Fliege geschafft hat.

1.2.4 Verfremdung des Vertrauten

Manche kindliche Äußerungen verursachen Heiterkeit bei den Erwachsenen. Diese resultiert mitunter daraus, dass ein dem Kind wenig vertrautes Wort anders als gewöhnlich interpretiert wurde, Bilder wörtlich genommen werden, der Interpretationskontext unerwartet gewechselt wird und auf diese Weise vertraute Zusammenhänge verfremdet werden.

> „Was Rezeptionsästhetik ist und bedeutet, kann man an Kindern par excellence studieren. Kinder konfrontieren uns mit neuen Sichtweisen, die sich aus ihrer Lebenswelt ergeben, die aber auch unsere Lebenswirklichkeit ist. Kinder sind nicht ausgenommen von der Erwachsenenwelt, in der sie leben. Sie erleben auch Zerrissenheit und Entfremdung – aber sie ordnen es in ein für sie stimmiges Bild ein."[65]

Zusammenfassend betont HÄRLE den Verlust, den die Theologie erleidet, wenn sie Kinder in dem, was sie verstehen und beschreiben nicht ernst nimmt. Er verweist auf ein defizitäres Verständnis von Glauben und Heil. Durch Einbeziehung der Kinder in Theologie können viele Aspekte (wieder-)gewonnen werden. Kinder können uns manchen Bereich neu erschließen, dem sie durch ihr Kind-Sein noch stärker verbunden sind. HÄRLE nennt als Beispiele das Gegebensein des Daseins, die Dimension des Geheimnisses oder das unerschütterliche Vertrauen ins Leben – auch über den Tod hinaus.[66]

Noch wartet die Theologie auf die Beiträge der Kinder.

1.3 Drei Sinnebenen von Kindertheologie

Die im Folgenden erläuterten drei Ebenen der Kindertheologie unterscheiden sich in ihrem praktischen Bezug. Zum einen bildet die *Theologie der Kinder* einen erkenntnistheoretischen Untergrund, wenn man sie als denkende Subjekte wahrnimmt und auch gelten lässt. Zum anderen bedarf es der geschulten Pädagogen aber auch Eltern und Bezugspersonen, die Kindern immer wieder einen neuen Horizont eröffnen, um ihre Theologie weiterentwickeln zu können. *Theologie für Kinder* kann konkret Er-

---

[65] Zum Thema Erbsünde bei Kindern nach der Confessio Augustana Art.2 vgl. HÄRLE, *Kinder*, 26.
[66] HÄRLE, *Kinder*, 27.

weiterung des Wissens bedeuten, als auch zu Übungen anregen, sei es, um theologische Konzepte auf ihre Brauchbarkeit hin zu hinterfragen und zu prüfen oder im Anbieten von Ritualen der eigenen Spiritualität näher zu kommen. Die dritte Ebene, das *Theologisieren mit Kindern*, thematisiert den Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern als ernstzunehmende Gesprächspartnerinnen.

1.3.1 Theologie der Kinder

Entwicklungspsychologisch herrscht ein Konsens, dass Kinder aktive Subjekte sind, die in der Interaktion mit ihrer Umwelt Wirklichkeit konstruieren. Das gilt auch für den religiösen Bereich, wie zahlreiche Studien belegen.[67] Kinder sinnen über kosmologische und schöpfungstheologische Fragen nach und sind zu eigenen religiösen Äußerungen in der Lage.

Die Sommerkomödie *Wer früher stirbt ist länger tot*[68] zeigt auf humorvolle Art, wie der elfjährige Sebastian versucht, die Zusammenhänge von Tod, Schuld und Unsterblichkeit zu verstehen. Die Erwachsenen können ihm nur bedingt eine Hilfe sein, da sie den Erklärungsbedarf unterschätzen, der Sebastian zu ungeheuren Taten treibt.

1.3.2 Theologie für Kinder

Zwischen den Konzepten von Kindern und denen der Erwachsenen gibt es eine Differenz. Dies kann man auf das noch nicht voll ausgebildete Reflexionsvermögen von Kindern zurückführen oder durch die andersartige Wissensstruktur:

Die Wissensstruktur von Kindern gestaltet sich weniger durch ein allgemeines Niveau, als vielmehr durch spezifische Inhalte eines bestimmten Gegenstandsbereiches.[69]

> „Wie Kinder denken und argumentieren ist also wesentlich abhängig vom Wissensstand, den sie sich auf einem bestimmten Feld erworben haben. Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Aufgabe, Kindern ein spezifisches, theologisches Wissen anzubieten.“[70]

---

[67] BUCHER, *Provokation*, 16-21; SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 11.
[68] *Wer früher stirbt ist länger tot. Eine unsterbliche Kommödie*, Deutschland 2006, Regie: Marcus H. Rosenmüller.
[69] BÜTTNER, *Zwischenbillanz*, 40-42.
[70] KROPAČ, *Prüfstand*, 90.

Für mich stellt sich dann aber die Frage, ob dieser Ansatz den Kindern vor der Wissensvermittlung die gleiche religiöse Grundkompetenz einräumt. Wie ernst können wir wirklich mit Äußerungen von einem Kind umgehen, bevor es in spezifisch, theologischem Wissen unterwiesen ist? Dazu möchte ich ein Beispiel erwähnen:
Ein vierjähriges Mädchen fragte mich, was an Weihnachten eigentlich gefeiert würde. Die Geburt Jesu, antwortete ich. Und weiter: Jesus kam auf die Welt und war ein ganz besonderer Mensch – Stille.
Dann die kindliche Frage: War er dann auch mal eine Mama? – Stille.
Da ich kurz zuvor eine Seminararbeit zu „Jesus, die schwarze Frau“[71] gelesen hatte, fiel es mir schwer, diese Vermutung des Mädchens einfach zu verneinen. Schwarze Frauen der womanistischen Bewegung formulierten christologische Aussagen neu, indem sie nicht dem historischen Jesus, sondern dem nachgehen, wofür die Person Jesus steht:

> “Black women know that Jesus is a part of their lives because of what Jesus the Christ does, not because of what the Savior happens to look like. They refer to Jesus as the ’healer of a sick child’, or the ‘provider of food to eat’, or a ‘helper in times of trouble’. Their testimonies emphasize Jesus Christ’s activities in their struggle to survive an be free, not his maleness.”[72]

Wenn das kleine Mädchen mit *besonderer Mensch* eine *Mama* konnotiert, die hilft, Wunden verbindet und Schmerzen lediglich durch Anpusten lindern kann oder schwere Fragen beantwortet, dann hat das Mädchen einen sinnvollen Zugang zu Jesus entdeckt, der den Unbekannten zu einem vorstellbaren Menschen macht. Damit befindet sie sich auf ihre Weise auf einer Ebene des Nachdenkens, auf der sich auch erwachsene Theologie bewegt.

Kindertheologie für Kinder will keine „ermäßigte Erwachsenentheologie“[73] sein, die Kindern deduktiv vermittelt wird. Es versteht sich von selbst, dass für die persönliche Entwicklung die Erfahrung notwendig ist, etwas nicht zu wissen oder zu verstehen. Ebenso wäre es aber für eine erwachsene Person wichtig für die Entwicklung ihrer

---

[71] MEIER, Livia, *Ihr aber, für wen haltet ihr mich. Mk 8,29. Jesus, die schwarze Frau. Christologie aus womanistischer Sicht*, Seminararbeit für Fundamentaltheologie, Universität Luzern 2004.
[72] BROWN-DOUGLASS, Kelly D., *God Is as Christ Does. Toward a Womanist Theology*, in: *Journal of Religious Thought* 46 (1989), 15f., zitiert nach: Manuela Kalsky, *Christaphanien*, 287.
[73] KROPAČ, *Prüfstand*, 90.

eigenen religiösen Kompetenz davon auszugehen, dass sie von der Kindertheologie zunächst auch nichts weiß oder zu Beginn nicht versteht, was beispielsweise ein Kinderbild ausdrückt.

KROPAČ betont, dass neben der Selbsttätigkeit der Kinder nicht außer Acht gelassen werden darf, dass religiöse Erziehung und Bildung von der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen leben. Gleichzeitig seien *Theologie der Kinder* und *Theologie für Kinder* aufeinander angewiesen. Es bedürfe der Bildung im Sinne von Selbst-Bildung aber auch der Erziehung im Sinne von intentionaler Einwirkung von Außen, die unterstützt und zugleich Schranken setzt. Theologisch verankert KROPAČ seine Überlegung im Verhältnis der Ur-Kunde beider Testamente zu GOTT, der im Menschen schon immer lebendig ist.[74] Dem kann m. E. entgegnet oder ergänzt werden, dass die Basis der schriftlichen Offenbarung zutiefst abhängig sein musste, von der Erfahrungs- und Empfindungswelt der jeweiligen Verfasser und Verfasserinnen – in seinen Worten: von der Lebendigkeit Gottes in ihnen. Für KROPAČ stellt Jesus Christus als Mensch gewordenes Wort Gottes den Höhepunkt der Offenbarung dar. „Gegenüber allen theologischen Äußerungen bleiben die Heilige Schrift und darin in besonderer Weise die Aussagen über Person und Wirken Jesu eine unhintergehbare Norm."[75]

Urkunden christlichen Glaubens und deren Entfaltung in der Geschichte bis heute weiterzugeben, bezeichnet er als die grundlegende Aufgabe der Religionspädagogik. Ferner solle religiöse Erziehung Wege anbahnen, dass Kinder ihrer eigenen religiösen Erfahrung gewahr werden und sie deuten. Erziehung und Bildung sollen korrigieren und Einspruch gegen beispielsweise einseitige und Angst machende Gottesvorstellungen erheben. Mit Betonung auf die Verbindlichkeit religiöser Rede, die der Beliebigkeit Einhalt gebieten solle, betont er die normierende Funktion der Theologie.

Kindertheologie müsse also aus theologischen Gründen immer auch eine *Theologie für Kinder* einschließen.

Die Arbeit von Anna-Katharina SZAGUN[76] verdeutlicht eindrücklich, dass es mitunter Jahre braucht, bis ein Kind sich für den Weg als Christ oder Christin entscheidet und normierende Glaubenssätze für sich entdecken kann. Ein voreiliges Korrigieren und

---

[74] KROPAČ, *Prüfstand*, 90.
[75] KROPAČ, *Prüfstand*, 90.
[76] SZAGUN, *Sprachlosen*; Ferner referierte sie über *Chancen und Stolpersteine methodischer Zugänge zu kindlicher Religiosität* an der Religionspädagogischen Tagung Luzern, März 2007.

Normieren, um sich möglichst wenig der Fülle an Ideen aussetzen zu müssen, wäre keine *Theologie für Kinder*, sondern ein Ruhekissen für die Erwachsenen.

1.3.3 Theologisieren mit Kindern

Kinder als (theologische) Gesprächspartner und -partnerinnen ernst zu nehmen, scheint ein gemeinsamer Nenner der Publikationen zur Kindertheologie zu sein. [77] Zu dem, was genau darunter zu verstehen ist, finden sich jedoch zahlreiche Ansätze. Einerseits spielen kommunikationstheoretische Aspekte eine wesentliche Rolle, andererseits deren praktische Umsetzung im Religions- oder Ethikunterricht. Ferner wirft das Ernstnehmen von Kindern die pädagogische Frage auf, inwieweit die Selbständigkeit des Kindes zu dessen Bildung beiträgt und an welcher Stelle die Bildung vermittels der Lehrkraft beginnen darf und sollte. KROPAČ weist darauf hin, dass bei aller Wertschätzung kindlicher Gedankenwelt der Wissensvorsprung von Erwachsenen nicht vergessen werden dürfe.[78] Ebenso argumentiert SCHLUSS, indem er bemerkt, dass die *Echtheit der personalen Beziehung*[79] in ihrer Differenz erhalten werden müsse. Theologisieren mit Kindern dürfe die Wissens- und Erfahrungsdifferenz nicht unterschlagen.

FREUDENBERGER-LÖTZ wählt einen praktischen Zugang anhand von Fragen, die das religiöse Gespräch mit Kindern nach 3 Qualitätskriterien evaluiert[80]:

1. Entwickeln die Kinder eine Fragehaltung? Können sie vielfältige Gelegenheiten zur eigenständigen Konstruktion theologischer Deutungen nutzen?
2. Welche Rolle(n) übt die Lehrkraft aus? Fördert die Modulation der Rolle zwischen Zurückhaltung und Impuls-Geberin das Gespräch der Kinder untereinander?
3. Wird eigenständiges theologisches Denken von Kindern im Unterrichtsverlauf fruchtbar gemacht, oder in irgendeiner Form festgehalten, auch wenn es überraschend kommt?

---

[77] SCHLUSS, *Vorschlag*, 24-25.
[78] KROPAČ, *Prüfstand*, 91.
[79] SCHLUSS, *Vorschlag*, 26.
[80] FREUDENBERGER-LÖTZ, *Reflexion*, 79-85, hier 81.

Hierbei geht es zunächst um die Professionalität der Lehrkraft, überhaupt die Möglichkeit Raum für Kindertheologie zu schaffen. Theologisieren mit Kindern beinhaltet aber auch die andere Richtung, die Kinder zu ihrer Professionalität begleitet, die darin liegt, eigenständig zu theologisieren. Dabei ergeben sich Anfragen der Kinder an die erwachsene Theologie. Das Kind stelle seine Fragen ohne Ansehen der Person, so SPENGLER, daher seien Erwachsene mitunter auch so peinlich von den Kinderfragen berührt.[81] Sie betont die theologische Anthropologie, die hinter dem Satz Jesu im Matthäusevangelium steckt: *Wenn ihr nicht werdet, wie diese Kinder (jetzt) sind.*[82] Das Kind steht als Frage in dieser Welt und wird damit zur Anfrage an den Menschen oder zur Anfrage an Lebensgewohnheit, gewohnte Theologie oder religiöse Ästhetik.
Der Weg der interdisziplinären Organisation kindlich theologischer Konstrukte könnte ein Wegweiser für die Einbeziehung von Kindertheologie in die Theologie sein. Dies setzt aber Erwachsene als Gesprächspartnerinnen voraus, die sich auf die bunte Verknüpfungswelt der Kinder einlassen und ihre eigenen Muster bereit sind aufzubrechen für ebenso gangbare, aber ungewohnte Wege zu religiösen Themen.
Da dem Gespräch in der Kindertheologie eine besondere Rolle zukommt, möchte ich im Folgenden einige Aspekte ansprechen, denen für das gelingende Theologisieren mit Kindern eine wichtige Rolle zukommt.

---

[81] SPENGLER, *Kindsein*, 45.
[82] Mit Verweis auf MT 18,3b lässt SPENGLER hier den Hauptsatz des Bibelzitats aus. SPENGLER, *Kindsein*, 45.

2 Kommunikation und Wahrheitsfindung

2.1 Zwischen Suche und Wahrheit

Wagnis und Skepsis, Glauben und das Bedürfnis nach reflexiver Vergewisserung stehen im Christentum in einem engen Zusammenhang. Dies spiegeln bereits die Evangelien wider, welche die Differenz zwischen menschlicher Erfahrung und Gottes Wirklichkeit zu deuten suchen.[83] Nur im Zusammenspiel von Erlebnis und Reflexion erschließt sich die lebensdienliche Dimension des christlichen Glaubens. Für einen bewussten Glauben bleibt es wiederum notwendig, Glaubenswissen zu tradieren und für die Gegenwart weiterzuentwickeln. Über aller bedachten Vergewisserung und Ausdeutung des Glaubens steht jedoch die Bescheidenheit, dass aufgrund der Differenz von Gott und Mensch auch theologisches Denken immer nur eine Annäherung an letzte Gewissheit sein kann. „Traditionell ist diese Einsicht mit der Unterscheidung von *fides qua creditur* und *fides quae creditur* zum Ausdruck gebracht worden."[84]
Sowohl für die individuelle, als auch für die intersubjektive Dimension des Glaubens in einer Gemeinschaft bedarf es der Möglichkeit, sich über Glaubensinhalte zu verständigen und auszutauschen. Dabei geht es nicht (mehr) um die Verkündigung von Wahrheitsmodellen durch das kirchliche Lehramt. Delegationsmodelle wichen glücklicherweise Interaktionsmodellen,[85] deren Anliegen der Dialog zwischen Theologie und Lehramt ist. Dabei tragen, so KROPAČ, beide die Verantwortung für die Wahrheitsfindung, wobei ein grundlegender Zusammenhang besteht zwischen dem Dialog und der Wahrheitsfindung im Glauben.[86] Die göttliche Offenbarung selbst hat eine dialogische Gestalt, welche als Grundmoment göttlicher Offenbarung „Ferment einer sich wandelnden Kirche"[87] ist. Im Theologisieren mit Kindern ereignet sich daher ein grundlegender Vollzug von Kirche auf ihrer Suche nach Wahrheit.
Das Anliegen einer Gemeinschaft aller Christinnen und Christen mit dem Auferstandenen nötigt zu einer gemeinsamen Praxis des Glaubens und des Lebens, die nur über eine Kommunikation zu erreichen ist, die alle Christinnen und Christen mit einbezieht. Vor diesem Hintergrund ist nun auch das Projekt der Kindertheologie zu be-

---

[83] ANSELM, *Verändert*, 13.
[84] ANSELM, *Verändert*, 13.
[85] Vgl. MÜLLER, *Zusammenspiel*, 127-130.
[86] KROPAČ, *Prüfstand* 91.
[87] Vgl. SCHAVAN, *Dialog*.

trachten. Hinsichtlich der Kindertheologie liegt eine besondere Konstellation der theologischen Kommunikation vor: Die meisten kindertheologischen Dokumente basieren auf dem direkten Austausch zwischen Religionspädagoginnen und Kindern unterschiedlichen Alters. Henning SCHLUSS beobachtet, dass den geführten Gesprächen eine asymmetrische Ausgangslage zugrunde liegt. Die pädagogische Grundsituation der Asymmetrie auf der Basis unterschiedlichen Wissens wird durch eine zumindest tendenzielle Symmetrie auf der Beziehungsebene konterkariert, die dann gegeben ist, wenn die erwachsene Person versucht, auf Augenhöhe mit dem Kind zu kommunizieren.[88]

2.2 Zwei Ebenen der Kommunikation

BÜTTNER bezieht die Möglichkeit einer symmetrischen Kommunikation zunächst nur auf die Beziehungsebene.[89] Wenn Erwachsene Kinder als Personen respektieren, deren Stimme in Prozessen des Fragens und Suchens ernst genommen wird, vermögen sie sich gemeinsam mit ihnen auf eine religiöse Suche zu begeben. Es kann dann sogar dann zu einer umgekehrten Asymmetrie kommen, wenn die erwachsene Gesprächspartnerin ins Staunen gerät und trotz ihres prinzipiellen Wissensvorsprungs neue Einsichten und Anstöße erhält. KROPAČ betont ausdrücklich, dass Kinder nur ernst genommen werden können, wenn diese Spannung zwischen möglicher Symmetrie auf der Beziehungsebene und der existierenden Asymmetrie auf der Sachebene nicht preisgegeben wird.[90] Ein Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrenden gegenüber den Kindern kann nicht von der Hand gewiesen werden. Doch wenn Theologie von Kindern offensichtlich Theologie generiert, die sich als lehrreich und bedenkenswert erweist, bleibt zumindest ein Fragezeichen, ob tatsächlich von einem *prinzipiellen* Wissensvorsprung der erwachsenen Theologinnen in Glaubensfragen gesprochen werden kann. Die Qualität der Antworten scheint nicht immer vom Grad der Erfahrung abhängig zu sein. Mitunter begegneten mir Weisheiten, die ich unwissentlich auch einem weisen Greis unterstellt hätte. So malte ein 12jähriger Junge eine Schildkröte, die alles Leben auf sich trug und in ein neues Leben führte. Auf die Frage, warum er dafür gerade eine Schildkröte gewählt habe, antwortete er: Das Leben

---

[88] BÜTTNER, *Strukturen*, 57.
[89] Vgl. BÜTTNER, *Strukturen*, 57.
[90] KROPAČ, *Prüfstand*, 91.

sei eben langsam und brauche Zeit. Leben braucht Zeit und um neu zu werden, bedarf es Geduld. Diese Weisheit spricht ein Kind in eine Welt, die medial als Welt von hektischen Erwachsenen erscheint. In der Betagten-Seelsorge begegnet mir diese Weisheit wieder – wer hätte sie bei einem Kind erwartet?

2.3 Mit Kindern im Gespräch

Das Theologisieren mit Kindern unterliegt einigen nicht unwesentlichen Hürden, die es zu akzeptieren oder zu überwinden gilt. Schwierigkeiten bei der Kommunikation sind nach LUHMANN nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Zum einen trägt ein differenter Verstehenskontext zwischen Senderin und Empfänger zu Missverstehen bei, zum anderen bleibt ganz trivial akustisch mitunter ein Kommunikationsangebot unerhört.[91] Hier könnte man einwenden, dass im letzteren Fall einfach lauter gesprochen werden könne, doch erlebe ich es im Unterricht immer wieder, dass gute und wichtige Beiträge oft in die Hand gemurmelt oder von eher ruhigen Schülern und Schülerinnen nur zaghaft geflüstert werden. Dann bedarf es noch mehr Mut, der Bitte um Wiederholung des Gesagten nachzukommen, vor allem dann, wenn das Sprechen über den eigenen Glauben in der Gruppe noch ungewohnt ist. Das *Verstehen* einer Mitteilung bildet aber die Voraussetzung für eine weitere sinnvolle Kommunikation. Der Anschluss an die Kommunikation erfolgt dabei meistens durch ein Thema, das in unserem Fall ein religiöses oder theologisches ist. Daraus ergibt sich für BÜTTNER ein spezifisches Muster der theologischen Kommunikation.[92] An dieser Stelle kann nur rudimentär auf einige Ansätze hingewiesen werden, die mir wichtig für das Verständnis darüber erscheinen, wie Kindertheologie als solche entdeckt und gefördert sowie für die Theologie allgemein fruchtbar gemacht werden kann.

---

[91] LUHMANN, *Unwahrscheinlichkeit*, 78-79.
[92] BÜTTNER, *Strukturen*, 59-61.

BÜTTNER richtet seinen Blick auf Interaktionssysteme innerhalb eines kommunikativen Netzes, in dem sich ein theologisches Gespräch ereignet. Die Mündlichkeit bedingt, dass die Argumentationspartner nur auf ihr Gedächtnis als Argumentationsfundus zurückgreifen können. Hierin liegt ein entscheidendes Differenzkriterium zwischen Laien- und damit auch Kindertheologie und einer eher textgestützten wissenschaftlichen Theologie.[93] Unter Einbezug dieser Komponente ergeben sich für BÜTTNER hinsichtlich des Theologisierens mit Kindern drei zu beachtende Grundsätze:

1. Kinder sind nicht nur im Werden stehende Personen, sondern vor allem als Seiende zu begreifen, die bereits in kulturellen Bedingungen stehen.
2. Es bedarf einer genealogischen Betrachtungsweise im Sinne FOUCAULTS und Klärung bezüglich der Rolle, die der Kindertheologie in einem Diskurs zukommt.
3. Für all diejenigen, die als Lehrerinnen oder Erzieher theologischen Gesprächen mit Kindern begegnen, sollten Kenntnisse darüber haben, welchen Mustern die Kommunikation der Kindertheologie folgt.

Im Folgenden möchte ich diese drei Ansichten erläutern und hinterfragen.

2.3.1 Kinder *sind schon* Theologen und Dichterinnen

Büttner bezieht sich auf Überlegungen von KAMMEYER bezüglich der kulturellen Bedingtheit jeglicher Äußerung. Wenn mit KAMMEYER Gespräche über Glaubensthemen als Ausdruck eigener Kultur zu werten sind, dann empfiehlt es sich, Kinder zunächst als die zu betrachten, die sie sind, und die übliche vertikale Sichtweise, die Kinder als Werdende begreift, zunächst zu vermeiden.[94] Daraus ergeben sich wiederum Konsequenzen für die Methodik der Auswertung von theologischen Gesprächen mit Kindern sowie auch für die Analyse ihrer gestalterischen Produkte. Dieser Einsicht kommt beispielsweise Hans-Günther RICHTER nach, indem er Kinderzeichnungen interkulturell vergleicht. Doch ist bei solchen Vergleichen meines Erachtens größte Vorsicht angebracht, um nicht vorschnell davon auszugehen, man selbst begreife die Vorgänge in Kindern der eigenen Kultur. Nicht vergessen werden darf, dass auch die

---

[93] BÜTTNER, *Strukturen*, 58.
[94] Vgl. Rezension von KAMMEYER, Katharina zu: Corsaro, William A., *The sociology of childhood*, London/New Dehli [2]2004 in: BUCHER, *Verstand*, 205-206.

erwachsenen Glaubensäußerungen kulturbedingt sind. Dieses hermeneutische Bewusstsein empfiehlt sich besonders im Umgang mit „Glaubenswahrheiten".
Im Hinblick auf ein Untersuchungs-Setting und die Auswertungsmethodik hat dies Konsequenzen, die BÜTTNER an dieser Stelle nicht weiter erörtert. Kinder als Seiende und nicht in erster Linie als Werdende zu begreifen kann jedoch hilfreich sein, um anzuerkennen, dass Kinder bereits Theologinnen und Dichter sind, dass sie über Glaubenswissen verfügen, bevor sie solches erlernen.[95]

2.3.2 Spontaneität und Diskurs?

Ein weiterer Bedarf im Hinblick auf das soziale Kommunikationsfeld „Theologie" ergibt sich für BÜTTNER durch die noch ungeklärte Art und Weise, wie Kindertheologie in die Theologie integriert werden kann. „Wir brauchen eine genealogische Betrachtungsweise im Sinne von Michel FOUCAULT[96] über den theologischen Diskurs und die Rolle, die der Kindertheologie darin zukommt."[97] Die bisherige Ausgrenzung der Kinder aus dem theologischen Diskurs hat ihren Preis gekostet, so BÜTTNER. Anhand einer genealogischen Betrachtungsweise ließe sich die Annäherung an die Universitätstheologie in ihrer Bedeutung, zumindest hinsichtlich der Kommunikations-Prozesse, verdeutlichen.
Meines Erachtens liegt in der Mündlichkeit der Kindertheologie eine Schwierigkeit, die im Diskurs hinsichtlich der Universitätstheologie bisher zu wenig bedacht ist. Kindertheologie geschieht nach bisheriger Dokumentation im Schulzimmer und ist stark verbunden mit einer Situation an diesem Ort um diese Zeit. Anders ausgedrückt: Heute malt ein Kind dieses zum Thema „Leben nach dem Tod", morgen würde dem Mädchen oder dem Jungen etwas ganz anderes einfallen, mehr oder weniger präzise – anders eben, ohne das gestern Geäußerte deswegen zu verwerfen. Kindertheologie bedarf also noch einer Form der Schatzhebung, die kindliche Weisheit in schriftliche Theologie führen kann, ohne sie ihrer Spontaneität zu berauben. Wenn dies gelingt, so bringen die theologischen Überlegungen von Kindern einen wichtigen und ernst zu nehmenden Beitrag zum aktuellen theologischen Diskurs.

---

[95] Vgl. dazu MERZ, *Was Kinder können, bevor sie es lernen.*
[96] BÜTTNER, *Strukturen*, 59 mit Hinweis auf: FOUCAULT, Michel, *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt am Main, 1977.
[97] BÜTTNER, *Strukturen*, 59.

2.3.3 Vorhersehbare Antwortmuster?

Neben der Frage, wie Kinder als Seiende und nicht im Hinblick ihres Werdens zu betrachten sind und der Forderung nach Einbeziehung von Kindertheologie im theologischen Diskurs geht es BÜTTNER darum, die Muster zu beschreiben, denen die Kommunikation der (Kinder-)theologie folgt. Dies sei von besonderer Bedeutung für diejenigen, die als Lehrerinnen oder Erzieher solchen Gesprächen begegnen oder diese selbst anleiten sollen. Einfühlung und Sensibilität sind sicher von Vorteil, doch genügen sie nicht, vielmehr bedarf es inhaltlicher Anhaltspunkte, soll Kindertheologie *Theologie* sein. Dazu bedarf es einer Wissensbasis über die Muster theologischer Kommunikation. BÜTTNER mutmaßt, dass sich theologische Interaktionen nach bestimmten Mustern planmäßig auf bestimmte Themen zu bewegen.

Grundsätzlich kann man annehmen, dass sich unsere Deutung von „Gott und der Welt" aus eigenen Erfahrungen und angelerntem Wissen zu einer schlüssigen Deutung zusammensetzt. So berichtet Niklas LUHMANN in einem Radiogespräch aus seiner eigenen Kindheit:

> Mich haben „vor allem die Germanen [interessiert], wo die eigentlich herkamen, und ob es solche überhaupt gibt. Das Verhältnis hat mich als Kind beschäftigt, von Adam und Eva, und dann – wo kommen dann die Germanen her, dann sah man, dass Kain nach der Ermordung von Abel zu den anderen Völkern floh. Das mussten dann wahrscheinlich die Germanen sein."[98]

An LUHMANNs Äußerung lässt sich nachvollziehen, wie sich beim einzelnen Kind indiosynkratische Deutungsmuster von Wirklichkeit entwickeln: Sowohl die Germanen, als auch die Urgeschichten der Bibel beschäftigen den Jungen. Dabei verbinden sich die Völker, zu denen Abel floh, mit der Bedeutung der Germanen und werden mit diesen identifiziert. Dieser Mechanismus stellt jedoch keinesfalls bloß eine Merkwürdigkeit kindlichen Denkens dar, sondern ist auch bei Erwachsenen ein „bewährtes" Verfahren (so z.B. durch die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte). Hierbei lassen sich Mechanismen einer Sinnstiftung erkennen oder Hybridisierungen.[99] Phänomene aus unterschiedlichen Welten werden in einem gemeinsamen Bezugssystem vereinbart: Engel und Raketen im Himmel, Dinosaurier und die Schöpfungsgeschichte.[100]

---

[98] BÜTTNER, *Strukturen*, 60.
[99] BÜTTNER mit Verweis auf Reto Luzis Fetz, *Strukturen*, 60.
[100] Vgl. Bildmaterial in: BUCHER, *Weltbild*, 199-215.

Nach OSER und GMÜNDER geht BÜTTNER davon aus, dass es für die Konzeptualisierung religiöser Fragestellungen gewisse „Mutterstrukturen“ gibt.[101] Eine dieser Mutterstrukturen könne sich am Thema der Theodizee veranschaulichen lassen. Problematische Beziehungen zwischen Menschen, Schicksalsschläge oder andere Negativerfahrungen provozieren die Theodizee, wenn man Gott als anwesende Realität in der Welt annimmt. BÜTTNER geht von der Hypothese aus, dass es im Bereich der religiösen Kommunikation, ähnlich dem Stufenmodell hinsichtlich der Dilemma-Geschichten bei OSER und GMÜNDER,[102] erwartbare Antwortmuster gäbe, die Ausdruck und Lösung bestimmter Fragen zwischen Gott und der Welt betreffen. Dabei liege der Reiz im Gedanken, „dass das kindliche Suchen nach Mustern in einem Kontinuum zu den elaborierten Aussagen der Dogmenbildung und den kühnen Entwürfen wissenschaftlicher Theologie steht.“[103]

In der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Feldforschungen im Seminar zur Kindertheologie[104] erwies es sich allerdings als äußerst schwierig, das Stufenmodell von OSER und GMÜNDER mit der Vielzahl von Lösungsvorschlägen, die Kinder zum Thema *Leben nach dem Tod* zur Verfügung stellten, zusammenzuführen. Für die Verifizierung der Hypothese BÜTTNERs, tendenzielle Antwortmuster der Kindertheologie kategorisieren zu können, steht eine breite Erforschung noch aus.

Die Fähigkeit an und für sich Inkompatibles in einer Synthese zu vereinen, stellt individuell und kollektiv eine beträchtliche Leistung dar, gerade dann, wenn uns Erwachsenen die Problematik geläufig ist.[105] In diesem Fall werden nicht selten unsere eigenen inkompatiblen Synthesen als vorläufige Konstruktionsprozesse entlarvt.

2.4 Kindertheologie als Weichenstellung zur Theologie von morgen

Da die Leistung von heutigen Kindertheologinnen sich noch nicht in der wissenschaftlichen Theoriebildung niedergeschlagen hat, möchte ich anhand des Philosophen BLUMENBERG zeigen, dass frühkindliche Verknüpfungen Weichen für spätere Theorien stellen können. Um so sorgfältiger sollte meines Erachtens heute das be-

---

[101] OSER/GMÜNDER, *Stufen*, 61-86; BÜTTNER, *Strukturen*, 61.
[102] OSER/GMÜNDER, *Stufen*, 84-86.
[103] BÜTTNER, *Strukturen*, 60.
[104] Zum Thema Jenseits-Vorstellungen entstanden über 100 Bilder von Grundschülerinnen – nahezu jedes von ihnen ein Sonderfall und nur schwerlich bestimmten Gruppen zuzuordnen.
[105] BÜTTNER, *Strukturen*, 61.

trachtet und gefördert werden, was in Kinderköpfen vorgeht, da es wegweisend sein kann für das, was theologisch angebracht wäre zu bedenken, wenn es nicht im Sumpf der Tradierungswissenschaft untergehen soll.

Der 1920 in Lübeck geborene Hans BLUMENBERG verlebt in der Hansestadt seine Kindheit und besucht eine Knabenschule, die rückblickend ihre Spuren in BLUMENBERGs Theo-Philosophie hinterlässt. Die Inschrift der Aula im Lübecker Gymnasium *‚Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang'* wird in seiner vergleichsweise kleinen Abhandlung, der *Matthäuspassion*, besonders hervorgehoben. BLUMENBERG bezieht als Knabe die Furcht, die eigentlich Ehr-Furcht vor Gott ausdrückt, auf Gott selbst und knüpft davon ausgehend seine Vorstellung von Gott und der Welt an die Frage, was Gott zu fürchten hatte, als die Weisheit Einzug in die Schöpfung hielt. An dieser Frage entzünden sich seine weiteren Überlegungen zum Mythos der Paradiesgeschichte.[106] Nimmt man den biblischen Mythos mit dem ernst, was eben nicht ausdrücklich gesagt wird, sondern auch gemeint sein kann und vor dessen Hintergrund das Ganze eigentlich spielt, drängt sich für BLUMENBERG die Frage auf, wie es eigentlich zur Sterblichkeitsbestrafung des Adam kam. Hatte Gott etwas zu fürchten? Seine eigene Kreatur? Fand eine erste Aufklärung im Paradies statt durch das Essen der verbotenen Frucht der Erkenntnis? Ist dieses Paradies, in dem „die Furcht des Herrn" ihren Anfang nahm der heutige Horizont, vor dem sich die Neuzeit abspielt? Oder anders: Ist die Furcht des Herrn der Weisheit Anfang?

BLUMENBERGs wohl bekannteres Werk zur *Legitimität der Neuzeit* scheint im Duktus der aufgeworfenen Fragen an jene anzuschließen, die eine Inschrift in der Aula der Knabenschule in ihm aufgeworfen hatten.

2.4.1 Das Kind als Konstrukteur der Wirklichkeit

Während in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts das Kind in seiner Entwicklung primär als Resultante, oft als Opfer (entfremdender) gesellschaftlicher Verhältnisse galt, nahmen die dem vorausgehenden Reifungstheorien an, dass die wesentlichen Potentiale angeboren und in chronologisch datierbaren Phasen ausreifen würden.[107] Auch die religiösen Vorstellungen könnten von innen her (endogen) aus-

---

[106] BLUMENBERG, *Matthäuspassion*, 28-32.
[107] BUCHER, *Provokation*, 13.

reifen, wenn sie nicht von außen negativ beeinflusst werden würden.[108] Gegen eine rein endogene Sicht spricht, dass exogene Anregungen die Entwicklung fördern können. Gegen ein rein exogenistisches Konzept, bei dem ein Kind überwiegend passiv die äußeren Einflüsse und Umweltreize (Stimuli) aufnimmt und reproduziert, spricht die Erfahrung, dass Kinder sich auf ihre Weise eine Weltsicht aneignen. Der Genfer Entwicklungspsychologe Jean PIAGET postuliert, dass Kinder die Wirklichkeit auf ihre je eigene Weise neu hervorbringen und somit Konstrukteure und Schöpferinnen der Wirklichkeit sind.[109]

Erwachsene gehen, so BUCHER, vielfach davon aus, ihre Gesprächspartner lebten in der gleichen Umwelt wie sie, dies auch dann, wenn es sich beim Gegenüber um Kinder handelt. Eine solche Annahme führt bei Erwachsenen untereinander oft schon zu Missverständnissen. Umso mehr darf der Graben zwischen der Wahrnehmung der Erwachsenen und der des Kindes nicht unterschätzt werden. Es bleibt stets das Anders-Sehen und Anders-Denken des Kindes zu beachten, an das wir als Erwachsene nicht ohne weiteres anschließen können.

Von Anfang an lebt das Kind in einer interpersonalen Welt,[110] so dass angemessener von Co-Konstruktion, von gemeinsamer Konstruktion ausgegangen werden sollte.[111]

Wenn Kinder Wirklichkeit konstruieren, dann gilt das auch für jenen Bereich des Religiösen. Der Begriff des Religiösen lässt sich nun weit fassen, dann umschließt er nahezu alles, was den Menschen angeht. BUCHER empfiehlt, sich hinsichtlich der Kindertheologie primär auf substanzielle Religiosität zu beschränken. Als Beispiele für eine substanzielle Religiosität nennt er Gottesvorstellungen, eschatologische Bilder, subjektive Exegesen biblischer Texte, Schöpfungsvorstellungen, ethische Normen, sofern sie religiös motiviert oder begründet werden. Dies sind dezidiert Themen einer Kinder*theologie* und gehen über ein „Weltbild des Kindes“ hinaus.[112]

---

[108] BUCHER, *Provokation*, 13 zitiert: PFLIEGLER, Michael, Der Religionsunterricht II: *Die Psychologie der religiösen Bildung*, Innsbruck 1935, hier: 171.
[109] Vgl. PIAGET, *Aufbau*; DERS., *Weltbild*; BUCHER, *Provokation*, 13-16.
[110] Vgl. STERN, Daniel, *Die Lebenserfahrung des Säuglings*, Frankfurt 1992; BUCHER, *Provokation*, 14.
[111] YOUNISS, James, *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*, Frankfurt/M 1994; BUCHER, *Provokation*, 14.
[112] BUCHER, *Provokation*, 14-15.

Kinder sind Konstrukteure, die zwar auf Impulse angewiesen sind, aber qua eigener Verstandes- und Imaginationstätigkeit theologisch relevante Vorstellungen generieren können, deren Orthodoxie wir als Erwachsene nicht vorschnell zu beurteilen haben.[113]

2.4.2 Theologie des Radierens – ein Konstruktionsprozess

Für Religionslehrer und -lehrerinnen ist es wichtig, die Wahrnehmungskompetenz für religiös relevante Äußerungen und für die Theologie von Kindern vor dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und ihres lebensweltlichen Kontextes zu verfeinern, so HILGER.[114] Dies bildet die Voraussetzung dafür, mit Kindern und Jugendlichen in einen theologischen Dialog zu kommen, in dem diese als Subjekte ihrer religiösen Biografie ernst genommen werden.

Bei HILGER radiert ein Mädchen (4.Schuljahr) immer wieder sein Gottesbild aus, was ihn vielleicht zu dem treffenden Titel seines Aufsatzes ‚Theologie des Radierens' bewegte.[115] In meiner Klasse ließ Jakob[116] (5.Schuljahr) aus dem zunächst gezeichneten Berg einen Baum entstehen, der im Zentrum des Ortes steht, der nach dem Tod sichtbar wird. Lena (6.Schuljahr) malte unmittelbar nach ihrer Schlaraffen-Landschaft noch zwei weitere Bilder zum Thema Jenseits-Vorstellungen, die eher an die Sternenlandschaft von Saint-Exupérys kleinen Prinzen erinnern. Ebenso Alina (5.Schuljahr), die zu ihrem tristen Bild einer Beerdigung, bei der die Seele entweder vom Teufel geholt wird, oder als Schatten in den Himmel aufsteigt, noch eine Blumenwiese mit Blick ins All entwarf. Es könnten noch mehr Beispiele angeführt werden, die allesamt zeigen, wie Kinder ihre Jenseitsvorstellungen prozesshaft ausdrücken, so dass aus einem fertigen Kinderbild nur sehr bedingt auf die kindliche Vorstellung geschlossen werden kann. Der Facettenreichtum an Antworten, über den Kindertheologinnen verfügen, lässt sich schnell innerhalb einer Schulstunde nachweisen. Ein Bild vom Jenseits zu malen war vielleicht der erste Impuls, die erste explizite Herausforderung, sich mit der eigenen Vorstellung auseinanderzusetzen. Die dahinter liegenden Gesprächsmöglichkeiten sind enorm, aber auch weitläufig.

---

[113] BUCHER, *Verstand*, 8; BUCHER verweist hier auf 1 Kor 13, 9, wonach wir hier auf Erden ohnehin nur Stückwerk und Schemen erkennen.
[114] HILGER, *Theologie*, 162.
[115] HILGER, *Theologie*.
[116] Die in dieser Arbeit vorkommenden Kinder theologisieren alle (noch) unter einem Pseudonym.

„Dass Gott nicht so aussieht, wie er auf den Bildern in überraschender Vielfalt dargestellt wurde, war eine Selbstverständlichkeit für alle Kinder – und deshalb sahen sie auch in den abweichenden Bildern anderer kein Problem.“[117]

Religiöse Bilder entstehen in einem Konstruktionsprozess, der durch bisheriges Wissen angestoßen werden kann. Führt ein fehlender Impuls zur Blockade, kann es hilfreich sein, das Malen begrifflich anzustoßen. So im Beispiel von Yvonne: Sie darf aufschreiben, warum sie kein Bild von Gott malen kann. Sie schreibt: Ich weiß, wo Gott ist, da ist es schön warm. – und dann fängt sie an zu malen.[118]
Allerdings wird verbal nur jenes geäußert, was bewusst, reflektiert und intentional gestaltet ist. Damit besteht eine große Abhängig einer religiösen Äußerung von der schulischen Kommunikationssituation. Das betrifft auch die bildnerische Äußerung der Kinder. „Bei diesen aber wird man von einem Überschuss an Bedeutung und mit vorbewussten Anteilen rechnen können.“[119]
Bilder können als Sammlung von Metaphern, die sie enthalten, immer wieder betrachtet werden, um in ihnen eine Vielzahl von Aussagen zu finden, die theologische Gespräche mit Kindern ermöglichen, Vorbewusstes vor Augen führen und Kommunikation über Glaubensfragen in Gang setzen.

2.4.3 Kindertheologie wahrnehmen und fördern

Kinder nehmen ihre Welt und die religiösen Vorstellungen nicht ausschließlich rezeptiv auf, sondern eignen sich produktiv ihre eigenen Vorstellungen an. Dies geschieht auf eine je eigene Weise und in enger Beziehung zu dem, was sie bisher wahrgenommen haben.[120] Vorstellungen vom Religiösen bauen sich dort auf, wo vom Religiösen die Rede ist. Das Reden über religiöse Vorstellungen wirft Fragen auf, die ernst genommen und wach gehalten werden sollen. Die Intensität des Suchens, nach einem vertrauenswürdigen Gott beispielsweise, „im Lebenslauf über die Kindheit hinaus hängt aber von der Qualität der eigenen Fragen ab.“[121] Eine produktive Dynamik in der Entwicklung religiöser Vorstellungen und Begriffe entsteht vor allem aus dem

---

[117] HILGER, *Theologie*, 162.
[118] HILGER, *Theologie*, 164.
[119] HILGER, *Theologie*, 164.
[120] HILGER, *Theologie*, 168.
[121] HILGER, *Theologie*, 168-169.

Ringen um die Fragen. Das Paradox des vorstellbar Unvorstellbaren kann dabei eine kreative religiöse Auseinandersetzung fördern.

> „Glaubensvermittlung im herkömmlichen Sinne konzentrierte sich fast ausschließlich auf die möglichst effektive Weitergabe eines theologisch reflektierten Erwachsenenglaubens. Kindern zuzugestehen, eine eigene Theologie aktiv zu entwerfen, setzt eine Anthropologie voraus, die anerkennt, dass Kinder anders sind als Erwachsene und sich auf eigene Weise mit den großen Fragen des Lebens auseinander setzen.“[122]

Kinder als Theologen wahrzunehmen und nicht als im Vergleich zu den Erwachsenen defiziente Denker stellt eine Herausforderung für alle dar, die religiöse Bildungsprozesse begleiten. Eigenständigkeit und Individualität sind zunächst mal anzuerkennen. Auch wenn sich aus den Äußerungen vergleichbare Motive zeigen, bedarf es oft der Vertiefung, um zu sehen, welche Motivation zu einem bildlichen Ausdruck geführt hat. Häufig konnotiert das eine Kind bei einem gemalten Motiv etwas völlig anderes als ein anderes Kind. Vor allem, wenn in einem Schulzimmer voneinander abgemalt wird – anders gesagt, wenn sich Kinder von anderen Kindern inspirieren lassen, treten manche Motive zwar gehäuft auf, doch die Beweggründe, das eine zu übernehmen und anderes nicht, führen zunächst in die eigene Welt des einzelnen Kindes. Wie in 2.3.3 schon angedeutet, lässt sich die theologische Produktivität von Kindern kaum in Kategorien fassen. Dies trifft vor allem auf Bilder zu, da ihnen ein eigener ästhetischer Anspruch zukommt. Bilder sind Ausdruck von äußerst komplexen Strukturierungsprozessen, die sich einfach so ins Begriffliche übersetzen lassen.

In Bildern überschreiten Kinder das bisher Gesehene und Gehörte. Ihr noch vorhandener Möglichkeitssinn entwickelt spielerisch mit äußeren wie innerpsychischen Erfahrungen Möglichkeiten, sich vom Unsichtbaren ein Bild zu machen. HILGER nimmt darin eine künstlerische Leistung wahr.[123]

Der Streit um die Gottesbildfrage[124] konnte sich wohl nur dadurch entzünden, dass auf den Kinderbildern vor allem jenes wahrgenommen wird, was man als in der Welt vorkommend erkennt. Dabei wird leicht übersehen, mit wie viel Mühe Kinder aufwenden, um die Andersartigkeit von etwas auszudrücken, das es zwar in der Welt gibt, welches aber auf dem Bild einen außerweltlichen Ort oder Zustand beschreiben will.[125] Farben werden beispielsweise geändert oder mit Bleistift grau überzogen. So

---

[122] HILGER, *Theologie*, 169.
[123] HILGER, *Theologie*, 169.
[124] Vgl. Einleitung 0.1.
[125] HILGER, *Theologie*, 170.

dachte ich bei Jakob, dessen Bild im Verlauf dieser Arbeit noch genauere Beachtung finden soll, er male einen Friedhof. Doch der Dunst und der blaugraue Himmel sollten vielmehr andeuten, dass an diesem Ort alles uralt ist, weil es diesen ja schon immer gibt. Ferner bedienen sich Kinder – wie auch die Bibel, wenn man z.B. an die Schöpfungserzählung denkt – anthropomorpher Symbolik, um so Verhältnisbestimmungen und Eigenschaften auszudrücken.[126]

Bei der Förderung von Kindertheologie geht es also nicht um eine regressive Fixierung infantiler Wunschvorstellungen, sondern um die Förderung dieser theologischen Fantasie mit ihrer ausgeprägten Fähigkeit zur Symbolisierung. Die Bilder zeigen, wie Kinder mit Paradoxien umgehen und Kognition und Emotion miteinander verbinden können. Damit könnten sie vielen Erwachsenen ein Vorbild sein.[127]

2.5 Symbole und Metaphern – Brücken des Verstehens

Auf die umfangreiche Diskussion, was genau die Begriffe Symbol und Metapher beinhalten, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. In dieser Arbeit geht es vor allem um ihre Bedeutung als Ausdrucksmittel, derer sich Kinder häufig bedienen. Da Symbole und Metaphern nicht nur Ausdrucksformen sind, sondern umgekehrt auch selbst produktiv auf unsere Gedankenwelt einwirken können, sind sie für das Denkenlernen von immenser Bedeutung. MOLLENHAUER setzt die Begriffe nahezu gleich, indem er in der Metapher ein gesprochenes Symbol sieht, bzw. das Symbol als metaphorisches Ikon betrachtet.[128] Im Folgenden gehe ich von diesem Symbol- und Metaphernverständnis aus. Auch wenn meines Erachtens eine Nivellierung der beiden Begriffe problematisch und unzulässig wäre – in Bezug auf ihre Bedeutung hinsichtlich der Kommunikation im Theologisieren mit Kindern scheinen sie mir von ähnlicher Tragweite zu sein.

Symbole und Metaphern dienen in der Religionspädagogik bereits seit längerem als beliebtes Vehikel, um Lerninhalte zu vermitteln. MOLLENHAUER deutet einige Bestimmungen der pädagogischen Charakteristik von Symbolen in ihrer möglichen Bildungsfunktion an.[129]

1. Symbole und Metaphern sind Leistungen der Imaginationsfähigkeit.

---

[126] TAMMINEN, *Entwicklung*, 203-204.
[127] HILGER, *Theologie*, 170.
[128] MOLLENHAUER, *Funktion*, 105-106.
[129] MOLLENHAUER, *Funktion*, 98-110.

2. Symbole beziehen einen nicht einholbaren Standort zwischen Begrifflichem und Vorbegrifflichen.
3. Symbole ermöglichen als Übergangsobjekte eine Pendelbewegung zwischen Innenwelt und Außenwelt.
4. Eine pädagogische Symboltheorie verweist auf die ästhetische Dimension der Bildung.

1. Als metaphorische Veranschaulichungen weisen Symbole auf eine Fülle von Bedeutungen hin. „Sie bringen, wie die diskursive Rede, etwas zum Vorschein oder zum Bewusstsein, aber auf andere Weise. Eine Metapher lehrt uns, wie Ricoeur sagt, etwas ‚zu sehen als ...'"[130] Piaget beschreibt ein Kind, welches im Spiel das Schneckenhaus, *als* wäre es eine Katze sieht. Es kann aber jederzeit sagen, dass es „auch" ein Schneckenhaus sei. Das ist nun nicht etwa eine zu überwindende und dann zu vergessende Vorstufe intellektuell, aufgeklärten Verhaltens, sondern vielmehr der Anfang eines intelligentiblen Weltverhältnisses, das noch zu entwickeln ist.[131] Das Herstellen von solchen Bedeutungsbrücken (wie im Beispiel vom Schneckenhaus zu einer Katze und zurück) ist eine kognitive Leistung des Ich, die deshalb gelingen kann, weil beides – das sinnhaft präsentierte Ikon und der entsinnlicht diskursive Satz – einen gemeinsamen Sinngrund hervorbringen können, obwohl zwischen beiden eine Sinngrenze entsteht, die das „Imaginierte" vom „Wirklichen" scheidet.[132] Ein ähnliches Bild, welches in einem Strich zwei Bedeutungen zulässt, findet sich bei Saint-Exupéry in der Zeichnung vom Hut, der gleichzeitig auch ein Elefant sein kann, der von einer Riesenschlange verschluckt wurde.[133] Hier deutet sich an, dass sich Bilder der einen Wahrheit entziehen.
MOLLENHAUER verweist auf den Rückschritt, den die Bedeutung des Symbols durch den Versuch erlitt, Symbole zwar als etwas Allgemeinmenschliches, aber irgendwie auch Primitives aufzufassen, das durch Präzisierung dem Unbewussten enthoben werden könnte, indem es in eine fortgeschrittene begriffliche Ausdrucksweise weitergeführt werde. Dabei wird nämlich vernachlässigt, dass Symbole in der Pädagogik nicht einfach als eine Technik der Vermittlung für Kinder benutzt werden, die ihrem noch geringen Intellekt entspricht, sondern dass Symbole eine produktive, lebenslange

---

[130] RICOEUR, *Metapher*, 192-194.
[131] MOLLENHAUER, *Funktion*, 105.
[132] MOLLENHAUER, *Funktion*, 106.
[133] SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Der kleine Prinz*, Düsseldorf [39]1984, 5-6.

Funktion behalten. Mit dieser möglichen Vorstellung der produktiven lebenslangen Funktion von Symbolen lassen sich keine Kategorien der rationalen Entwicklungsstufen beschreiben. Vielmehr weist diese Vorstellung darauf hin, dass die Rationalität, die Vernünftigkeit des Menschen nicht nur von der diskursiven Form der argumentierenden Rede abhängt.

2. Symbole spielen mit der Differenz zwischen Begrifflichem und Vorbegrifflichem. Wenn eine Symbolwelt, die zum Konventionellen oder Idiomatischen verkommen ist, abgestorben scheint, kann sie in einem neuen Arrangement zu neuem Leben erwachen. Darin wird die Produktivität des Vorbegrifflichen deutlich. Reproduktionen religiöser Metaphern, wie die des Himmelstores, oder das Symbol des Kreuzes bergen die Gefahr, konventionell zu werden und damit ihre bewegende Kraft zu verlieren. Wie wir im 3. Kapitel noch sehen können, zeichnet Isabella ein ganz eigenes Bild des Himmelstores, welches alle Witze über Petrus am Himmelstor verstummen lässt.

Um mit anderen ins Gespräch kommen zu können, sind wir darauf angewiesen, uns von etwas einen Begriff zu machen, andererseits fußt aber jeder Begriff auf etwas Anschaulichem. Symbole gehören also zu einem kulturellen Verständigungs-Arsenal und haben insofern sozialisatorische Funktion. Gleichzeitig sind sie vor-sozialisatorisch, vor-begrifflich, reflexiv wirksam, sofern sie es vermögen, einen kulturellen Habitus in Bewegung zu bringen.[134]

> „Produktiv ist diese Situation für das Subjekt u.a. deshalb, weil […] die begrifflich vermessenen Orientierungen suspendiert und die Bedeutung vorbegrifflicher Sinneserfahrungen aktiviert werden können – ohne darüber Formen und Konzepte gänzlich zu vergessen."

3. Unter Übergangsobjekten versteht MOLLENHAUER Objekte, die an eine leibhafte Erfahrung geknüpft sind und die gleichzeitig auf eine andere Realität verweisen. Der Rückgriff auf das leibhafte Objekt, um sich der Existenz einer anderen Realität zu vergewissern, stellt hierbei einen Regress dar, der nicht als entwicklungspsychologischer Rückgang zu verstehen ist. Vielmehr ermöglicht er dem Subjekt einen Rückzug auf eine elementare Bedeutung der Leiberfahrung. Für das Kommunikationsgeschehen bedeutet dies, dass jeder Rede, die immer schon über begrifflich geordnete Bedeutungskonturen verfügt, durch eine symbolische Regression eine Ebene angefügt oder entgegengehalten wird, welche zur gegenseitigen Verständigung zwar in Sprache umgeformt werden muss, die aber ihren Grund in der verständi-

---

[134] MOLLENHAUER, *Funktion*, 106-107.

gungsunfähigen Leiberfahrung hat. MOLLENHAUER nennt dies „vorbegriffliche Gewissheiten".[135]

4. Symbolen liegt der Möglichkeit nach eine bildende Funktion inne. An ihnen veranschaulicht sich die ästhetische Dimension der Bildung.

Ein ästhetischer Ausdruck oder Gegenstand, sei es ein Bild, ein Symbol oder eine Metapher, kann nicht dadurch als *verstanden* gelten, indem man ihn durch begriffliche Beschreibungen, die bereits im kulturellen Umfeld existieren zu erklären versucht.[136] Vielmehr enthält er eine Art Reflexionsaufforderung, einen passenden Begriff für ihn überhaupt zu finden. Die symbolisierenden Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen sind daher als „Begriffsfindungsbewegungen"[137] zu verstehen. Anders als bei einer argumentativ geführten Rede entzieht sich die Bildung durch das Symbol dem Verstehen-Sollen. Auf diese Art bleibt ihr eine eigentümliche Freiheit, die immer wieder neue Verunsicherung hervorrufen kann. Diese Verunsicherung ist gerade im religiösen und religionspädagogischen Bereich von großem Wert, da sie zur ständigen Reflexion animiert und dadurch einer begrifflichen Erstarrung vorbeugt.

Das Symbol des Kreuzes in der christlichen Religion kann hier als Beispiel dienen, da es in der Theologie umfangreiches Material zur Bildung hervorbrachte, dabei aber gleichsam im letzten unverstanden bleibt und bleiben muss, wenn es nicht zu einer Konvention verkommen soll.

2.5 Kommunikation als Netz

Wenn Symbole, die Kinder in ihren Bildern verwenden, als *Begriffsfindungsversuche* verstanden werden, beinhalten sie eine Aufforderung, für sie einen passenden Begriff zu finden, den es vielleicht noch gar nicht gibt. Da sie – erstmal auf ein Blatt gebannt – die Möglichkeit eröffnen, andere in die Begriffsfindung mit einzubeziehen, werden sie aus der subjektiven Welt in einen Rahmen gestellt, in dem Kinder ihre Gedanken und Vorstellungen anhand ihrer Symbol-Sprache mit einer sozialen Gruppe teilen können.

Bilder dienen aber nicht nur zur Visualisierung von Metaphern oder Symbolen, sondern verhelfen zu erfolgreicher Kommunikation, da sie das Gedächtnis stützen. Cha-

---

[135] MOLLENHAUER, *Funktion*, 107.

[136] Dieser Ansicht schließt sich in der Symboldidaktik auch SCHWEITZER an; Vgl. SCHWEITZER, *Symbol*, 169.

[137] MOLLENHAUER, *Funktion*, 107.

rakteristisch für die Kommunikation auf der Ebene des Gesprächs innerhalb einer Gruppe ist die Koppelung an eine spezifische Umwelt psychischer Systeme, an eine innere Welt jedes Einzelnen. Die Impulse, die vom sozialen System ausgehen, müssen von jedem und jeder Einzelnen auf die je eigene Weise des Einzelnen verarbeitet werden, damit von dort her wieder neue Kommunikationsimpulse an das soziale System gesendet werden können.[138] Auf der Ebene des psychischen Systems nimmt das Gedächtnis eine zentrale Rolle ein. Alles, was vergessen wird, geht für die Kommunikation verloren. Gerade im Hinblick auf eine überwiegend mündliche Form des Theologisierens mit Kindern erweist es sich als sinnvoll, nach den Bedingungen zu fragen, an die eine erfolgreiche Kommunikation geknüpft ist. Oder anders gesagt danach, welche Form des Austausches für das psychische System leicht aufzunehmen ist. Aus der Gestaltpsychologie ergaben Untersuchungen, dass als sinnvoll bewertete Gestalten besser behalten werden als sinnlose oder Melodien eingängiger sind als Einzeltöne. BÜTTNER verweist auf MANDLER,[139] der drei Schemata der Kommunikation hervorhebt, die besonders kompatibel für das psychische System sind: Szene, Skript und Story.

Das Konzept der Szene verdeutlicht, dass es uns leichter fällt, Bilder in ihrem von uns als sinnhaft empfundenen Aufbau zu erinnern, als deren Details, wenn sie in einer willkürlichen Anordnung zueinander stehen. Für BÜTTNER erhöht sich auch in Bezug auf theologische Denkfiguren deren Einprägung umso besser, je eher sie in ihrer Form Anschluss an solche Muster finden. Dies zeigt sich an der Karriere bildhafter Elemente in der Philosophie,[140] wie beispielsweise dem Höhlengleichnis Platons, Hegels ‚Herr und Knecht' oder Nietzsches ‚Mann mit der Lampe'. Die biblischen Gleichnisse sind ebenfalls hier zu verorten.

Im Hinblick auf Scripts ist an bewährte Habitualisierungen der religiösen Praktik zu denken, wie Liturgien, aber auch an häusliche Ablaufschemata und Rituale, gegen die ungern verstoßen wird, da sie das Gedächtnis der Teilnehmenden irritieren.

Ebenso folgt eine spezifische Rezeption biblischer Geschichten dem Konzept der Story und damit impliziten Regeln, die einen guten Ausgang erwarten lassen oder die

---

[138] BÜTTNER, *Strukturen*, 65-66.

[139] Vgl. MANDLER, Jean Matter, *Stories, Scripts and Scenes. Aspect of Schema Theory*, Hillsdale N.J./London 1984; Büttner, *Strukturen*, 66.

[140] Zur Bedeutung von Bildern und Vergleichen in argumentativen Prozessen vgl. TAURECK, Bernhard H.F., *Metaphern und Gleichnisse in der Philosophie. Versuch einer kritischen Ikonologie der Philosophie*, Frankfurt am Main 2004.

Annahme bestätigen, dass es in der Bibel gerecht zugeht. Dabei ist, so BÜTTNER, dem Gerechtigkeitskonzept der jeweiligen Kommunikationsteilnehmenden Rechnung zu tragen.[141] Märchen und Wundergeschichten sind häufig durch die beiden Modi von Skript und Story getragen und entsprechen damit den Anforderungen für eine leichte Einprägung. Wie detailgetreu Kinder ein Märchen oder eine Wundergeschichte im Gedächtnis behalten, wird vor allem dann deutlich, wenn solche nur nachlässig erzählt werden. Ich konnte selbst schon erfahren, dass die Abkürzung einer Gutenacht-Geschichte keinen Zeitgewinn, sondern nur empörte Diskussionen einbrachte. Abweichende Varianten werden bestenfalls in der Erinnerung an die bekannte Form angepasst.
Die einzelnen Bausteine des Theologisierens mit Kindern nach dem Wirken solcher Muster zu befragen, könnte eine Hilfe sein, Kindertheologie aus der Spontaneität in eine kommunikationsfähige Theologie zu führen, die auch Erwachsenen in Erinnerung bleibt.

So befasst sich das folgende Kapitel mit einer ersten Begriffsfindungsstudie von drei Kindertheologinnen und einem Kindertheologen.

[141] BÜTTNER, *Strukturen*, 67.

3 Versuch einer kindertheologischen Schatzhebung

3.1 Setting der Fallstudie und Fragestellung

Im Zusammenhang eines Seminars zu Jenseitsvorstellungen von Kindern ließ ich die Kinder der Mittelstufenklasse einer Rudolph-Steiner-Schule, in der ich auch sonst als Religionslehrerin tätig war, während einer knappen Stunde ein Bild davon malen, wie sie sich den Ort nach dem Tod vorstellen. Den Klassenlehrer und die reformierte Kollegin bat ich, den Malvorgang zu beobachten und gab ihnen hierfür folgende Beobachtungshilfen:

- Beginnt das Kind sofort zu malen oder lässt es sich Zeit?
- Was wird zuerst gemalt?
- Was korrigiert das Kind auf seinem Bild?
- Spricht die Schülerin oder der Schüler während des Malens mit jemandem?
- Malt sie oder er von der Nachbarin oder dem Nachbarn ab?

Im Anschluss befragte ich einige Kinder zu ihren Bildern und schnitt das kleine Interview mit, um bei der Auswertung den genauen Wortlaut der Antworten aber auch meiner Fragen zur Verfügung zu haben. Das Interview dauerte jeweils nicht mehr als fünf Minuten und fand in einer Ecke des Klassenzimmers statt. Als einige Wochen später die Luzerner Zeitung einen Fotografen in die Schule schickte, der (sich) ein Bild machen sollte, wie Kindertheologie anfangen kann, nahm ich die Zeichnungen erneut mit und verteilte sie auf die Plätze. Dabei kam es bei manchen Kindern zu Ergänzungen, andere beließen ihre Bilder so wie sie waren.

In meiner Arbeit geht es nun weniger um eine orthopraktische Thanatagogik, wie sie Martina PLIETH in ihrer Dissertationsschrift beleuchtet. Es geht an dieser Stelle weder um die Verarbeitung einer Verlust-Erfahrung des Kindes und auch nicht um eine Verheißungstheologie. Doch im Zusammenhang mit Tod und einem Leben danach werden grundsätzliche Bereiche von Lebenserfahrung und Lebens-Erwartung angestimmt. Jede Sinngebung des Todes bedeutet, einen Versuch zu unternehmen, den „temporalen Gesamtzusammenhang des Lebens in seiner Gesamtheit zu verstehen.“[142]

---

[142] Vgl. PLIETH, *Kind und Tod*, Vorwort VIII; dort zitiert: NASSEHI, Armin, WEBER, Georg, (Hgg), *Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung*, Opladen 1989, 432.

Diese Auffassung bildet meinen hermeneutischen Zugang zu den untersuchten Kinderbildern. Die Zuordnungen, welche Kinder bezüglich eines jenseitigen Ortes vornehmen und all das, was sie davon zu Papier bringen, weisen auf einen Sinngebungs-Versuch hin, der das Leben als ganzes betrifft.
Da die Interviews zeitlich äußerst kurz angesetzt waren, bilden die Zeichnungen die Grundlage meiner nachträglichen Auswertung, dennoch sind erstere für ein annähernndes Verstehen der Kinderbilder unerlässlich. Es kann aber nur marginal von einer kindertheologischen Auseinandersetzung die Rede sein, da es außer dem Kurzinterview keine weiteren Gespräche über die Bilder mit den Malerinnen und Malern gab.
Zugunsten der Wahrnehmung von Unerwartetem versuchte ich bei der qualitativen Auswertung in einem ersten Schritt möglichst alle Vorannahmen, Raster und Theorien zurückzustellen. Dies betrifft vor allem die mir bekannten theologischen Denkansätze sowie jenes, was ich bisher über Maltherapien erfahren hatte.

Die Einzigartigkeit und Variabilität jeder Kinderzeichnung sollen hier im Vordergrund stehen. Variabilität begegnete mir bei Kindern, die ein Element ihrer Zeichnung immer wieder veränderten und dabei in der bildlichen Aussage versuchten, Widersprüchliches zusammen darzustellen – wie beispielsweise auf der Zeichnung von Jakob, der aus einem vulkanähnlichen Berg einen alten Baum entstehen ließ.[143]
Sowohl die Beobachtungen des Zeichenvorgangs als auch die Interviews zu den Gemälden sind ein wichtiger Schlüssel, um dem tatsächlichen Gehalt der kindlichen Vorstellung näher zu kommen und eine Engführung, die das Malen eines einzelnen Bildes mit sich bringt, zu umgehen.
SZAGUN weist darauf hin, dass der Weg über das Malen die Gefahr mit sich bringt, dass Kinder statt einer authentischen Gestaltung im Rückgriff auf ikonographische Vorlagen etwas reproduzieren, was gar nicht ihrer aktuellen Vorstellung entspricht. Eine „Kanonisierung und Einkapselung früherer Malschemata“[144] kann meines Erachtens über das Gespräch trotzdem zu sinnvollen Aussagen führen, wenn die tatsächlichen Bezüge, die das Kind damit verbindet, durch die Hülle der verkrusteten Klischee-Zeichnung durchscheint. Es stellte sich auch in meiner kurzen Erforschung heraus, dass es äußerst wichtig ist, die Vorstellungen des Kindes in einem Interview

---

[143] Siehe 3.1.3.
[144] SZAGUN, *Sprachlosen*, 34.

zu Wort kommen zu lassen. Für Erwachsene können sich neue Dimensionen einer theologischen Vorstellung eröffnen, wenn sie sich möglichst gegenstandsbezogen auf das Bild einlassen, ohne den eigenen Interpretationsmuster verpflichtet zu bleiben. So werde ich in einem ersten Schritt vier Bilder samt dem Interview vorstellen.
Auch wenn sich rekonstruierende Methoden der qualitativen Sozialforschung und das Instrumentarium der „strukturalen Bildanalyse“[145] als hilfreich erwiesen, um Kinderbilder leichter zu verstehen, werde ich davon nur wenig zur Hilfe nehmen und auch erst in einem zweiten Blick auf die gleichen vier Bilder berücksichtigen.

3.2 Nur *ein Blick* auf den angebotenen Dialog

Die Auswahl der im Folgenden beschriebenen Bilder erfolgte nach keinem bestimmten Kriterium, außer dem, das sie sich unmittelbar in mein Gedächtnis einprägten. Lena malte ein buntes „Schlaraffenland“ – wie sie es selbst betitelte, Irina ein Haus und einen See (bei ihr wird ein weiteres Bild auf der Rückseite noch zur Sprache kommen), Jakob eine Gräberstätte mit einem alten Baum und Isabella ein Engelstor. Bei Lena und Irina möchte ich unter Anleihen aus der Kunsttherapie versuchen, die Bedeutung des unbewusst Dargestellten aufzuzeigen. Ein Raumschema soll bei Lena eine vertiefte Betrachtung des Schlaraffenlandes ermöglichen und aufzeigen, wie intensiv Lena der Frage nach dem Leben nachgegangen ist. Irinas Bild blieb mir ein Rätsel, bei dem ich unter Beachtung der Farbwahl auf einen unangenehmen Verdacht stieß. Ist Irina in ihren jungen Jahren bereits Opfer von Misshandlung? Ich hoffe, dass mein Verdacht unhaltbar ist. Wenn es aber doch so wäre, welche theologische Aussage liegt dann in Irinas Bild, die das Leben nach dem Tod betreffen und welche *Theologie für Kinder* kann es in einem solchen Fall geben?
An Jakobs und Isabellas Bild möchte ich zusammenfassend veranschaulichen, mit welcher Mühe versucht wird, das Andere, das, was sich unserer Welt entzieht, doch darzustellen. Eine Fülle von Symbolen und Metaphern liegen in diesen Bildern, die in dieser Arbeit nur ansatzweise erahnt werden können.
Die Schwierigkeiten der Kommunikation, wie sie im 2. Kapitel beschrieben sind, werden in den Deutungsversuchen nicht gelöst. Im Bewusstsein, dass mein eigener

[145] Vgl. STOCK, *Bildanalyse*, 36-43; HILGER, *Theologie*, 164.

begrenzter Erfahrungsbereich maßgeblich die Interpretationen prägt, erachte ich die Auslegungen lediglich als Versuche, mich dem Gemeinten zu nähern.

3.2.1 Das Schlar-affen-land

Lena (12) beginnt beim Zeichnen ihres Ortes mit einem Boden. Mit Blockmalkreide zieht sie eine geschwungene Linie in braunem Erdton, der nach rechts zu einem Berg ansteigt. Links entsteht zunächst im gleichen Braun ein Torbogen: Der Eingang zu einem neuen fröhlichen Leben. ein fröliches neues leben schreibt sie auf die Tore dieses Eingangs - ein, neues und Leben wird sie später unterstreichen. Am Fuß des Berges steht ein Baum, dessen Stamm aus einem klaren Streifen besteht, der den gleichen braunen Ton, die gleiche Dichte und die gleiche Farb-Intensität wie der Boden aufweist. Seine Äste hängen unverbunden und ohne den Baumstamm zu berühren in einer grün schraffierten Baumkrone. Sie kreuzen sich hier und da, hängen aber sonst in der Luft. Die Baumkrone reicht bis an den oberen Bildrand. Wurzeln hat der Baum keine sichtbaren und die Anfügung der Äste scheint auch unorganisch zu sein. Er erinnert an einen „Löt-Stamm“[146], bei dem die Übergänge zwischen Wurzeln und Stamm, bzw. Stamm und Ästen unorganisch gemalt wird, wie angeklebt. Der unorganische Eindruck wird verstärkt durch die in der Luft hängenden Äste. Trotzdem wirkt der Baum ganz, da die dunkelgrüne Kronen-Wolke die fliegenden Äste an ihrem Platz hält. Hellgrüne Früchte trägt der Baum, vielleicht Äpfel. Rechts neben dem Baum malt das Mädchen einen zweiten, diesmal eckigen Eingang mit der Aufschrift Ein böses und kein erfolgreiches Leben. Diese Tür ist kleiner als das Tor auf der linken Seite, es liegt am Hang es führt eine etwas krumme Leiter-Treppe zu ihr hinauf, deren Sprossen abwechselnd eng und weit sind. Das erste, runde Tor wird nun mit einem Farbenkranz und einer Blume geschmückt. Der Farbenkranz erinnert an einen Regenbogen, doch die Farben haben eine andere Reihenfolge und der gelbe Ring trägt in sich noch ein Spiralenmuster. Der Himmel wird nun blau schraffiert, sodass alles undefinierte Weiß vom Blatt verschwindet. Im Gegensatz zur Leitertreppe entsteht nun eine gerade Leiter links vom Baum, deren obere Sprossen nicht mit den beiden Seitenteilen verbunden sind. Die Leiter scheint sicher im Boden verankert zu sein. Sie

[146] Vgl. BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 61.

ragt in den Himmel bis zu einer Liane. Wie zuvor die Äste des Baumes bilden auch die Lianen ein geschwungenes Muster. Im Unterschied zu den Ästen, sind die Lianen aber sicher miteinander verbunden, gut gesichert durch mehrfache Linienführung. Viele dünne Schnüre sind zu einem Strang zusammengewachsen. An den Lianen hängen fünf Affen in rotbrauner Erdfarbe: Der Größte von ihnen baumelt über dem Tor mit dem fröhlichen Leben, über ihm streckt ein Affe Arme und Beine aus einer Hängematte, drei weitere Tiere in etwa gleicher Größe bilden mit dem großen Affen eine absteigende Linie bis zur Tür mit der Aufschrift *ein böses und kein erfolgreiches Leben*. Der letzte Affe in dieser Reihe hängt kopfüber über der Tür, die zum erfolglosen Leben führt. Einer sitzt auf der Liane und scheint gerade die Leiter heraufgeklettert zu sein, sein Kopf ist dem Tor mit dem glücklichen Leben zugewandt. Die Affen haben keine Gesichter, bleiben also undefinierte Figuren in einem *Schlaraffenland*. So betitelt die Schülerin selbst ihr Bild. Es ist ein Schlar-affen-land. „*Einfach ein schönes Leben, wo alle Wünsche erfüllt werden* !!!?“, schreibt Lena zum Schluss unter das Bild auf den Hintergrund des Bodens.
Da sie diesen Satz in Anführungsstrichen schreibt, könnte dies ihr zweiter Titel zu dem Bild sein.

Im Religionsunterricht hatten wir zwei Monate zuvor ein Gemälde von Pieter Bruegel[147] zum Schlaraffenland angeschaut und dabei überlegt, worin der Unterschied zwischen dem in diesem Bild dargestellten Ort und dem Paradies bestünde. Der Künstler aus dem 16. Jahrhundert malt ein skurriles, eher düsteres Bild vom Schlaraffenland, dass zwar Überfluss, aber auch Trägheit und Leblosigkeit zeigt. Lena besetzt

[147] Namensschreibweise auch: Pieter Brueghel (der Ältere).

nun den Ort, der einen nach dem Tod erwartet mit dieser Bezeichnung: Schlaraffenland. Doch im Gegensatz zu Bruegel malt sie eine helle und leichte Umgebung. Sie spielt mit dem Wort und malt ein Affenland. Im Interview frage ich sie, ob auch andere Tiere oder gar Menschen dort sind. Nein, lacht sie, nur Affen!

BAUMGARDT bemerkt, dass Affen auf Kinder jeden Alters eine große Anziehungskraft ausüben.[148] Vielleicht weil der Primat dem Mensch so ähnlich ist. Aber im Unterschied zum Menschen ist der Affe äußerst geschickt und kann Dinge tun, die uns durch unsere Normen- und Verstandeskontrolle oder auch durch unsere körperlichen Voraussetzungen verwehrt bleiben.[149] Zur tierischen Freiheit kommt vielleicht die Bewunderung der Verbundenheit mit den Bäumen. An der Schule des Mädchens protestierten die Kinder kurz vor Durchführung der Studie gegen das Fällen von Bäumen in der Schule und erregten sogar in der Zeitung damit Aufsehen.[150]

Im Ausspruch „Du bist ein Affe" steckt nicht einfach Abwertung, sondern auch neidische Bewunderung für ein freies Bewegen zwischen Himmel und Erde: In Bäumen und an Lianen, die wie selbstverständlich zum Greifen und Fliegen über das Bild geschwungen sind.

Im Interview wird deutlich, wie viel Freude Lena an ihrem Bild hat. Sie kichert und zwinkert verschmitzt, als sie mir erklärt:

> „Wenn man in den Himmel kommt[151] man da hin (kichert) und wie im Urwald. Das ist ein Affe in der Hängematte und wenn man nicht da hin will (sie zeigt auf die Lianen und den Baum) kann man in das Leben oder in das Leben (deutet auf die beiden Tore)."

Warum sie sich den Urwald ausgesucht habe, fragte ich. „Einfach Phantasie," ist ihre knappe Antwort. Weiter ergibt das Interview, dass sie sich auch ein anderes Bild unter Wasser hätte vorstellen können. Zu den beiden Toren frage ich sie nach der Form, warum das eine Tor eckig und das andere rund sei.

> „Weil das ein böses und das ist ein fröhliches Leben ist. In das Eckige geht es hoch, das andere ist auf gleicher Höhe."

Was hinter den Toren noch komme, frage ich. „Man kommt in eine andere Welt." Und in der anderen Welt, was gibt es dort? Schmetterlinge, Tiger, andere Menschen? „Ja vielleicht", so die Antwort und meine Erkenntnis, ich hätte sie sprechen lassen müssen, um

---

[148] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 91.
[149] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 91.
[150] Die Bäume wurden allerdings trotz der Schüleraktion gefällt zugunsten eines Bauprojektes.
[151] Die holprige Satzkonstruktion ist hier bewusst so belassen. Ob sie einfach schneller dachte, als sie reden konnte, oder ob hier die Sprache eine Unmittelbarkeit zwischen dem einen und dem anderen Ort verrät, sei dahin gestellt.

ihrer Vorstellung Platz zu lassen. Denn auf die Frage, ob sie manchmal über ein Leben nach dem Tod nachdenke, kommt ein klares ‚Ja'. Ebenso deutlich ist ihr ‚nein' auf die Frage, ob sie auch manchmal darüber spreche. „Ich denke nur so für mich", sagt sie. Schade – denke ich.

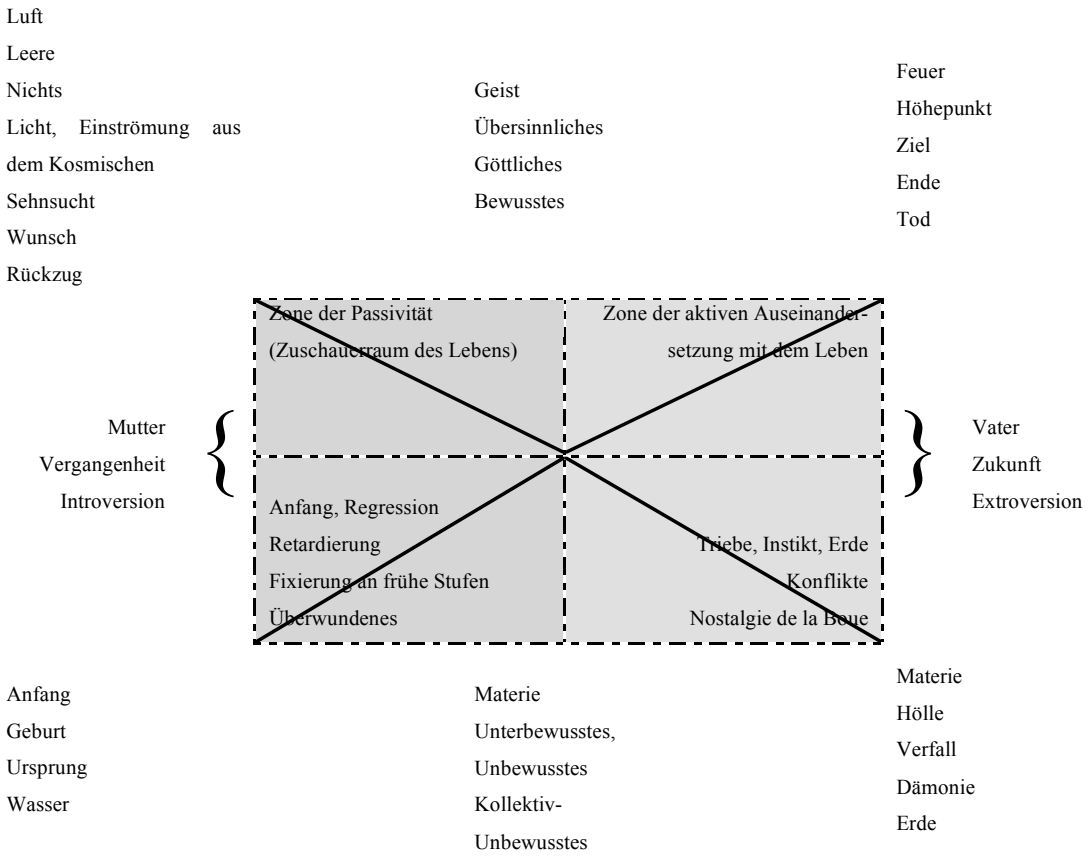
Bei Lenas Bild erweist sich das Raumschema von GRÜNWALD,[152] von dem die Psychologin Ursula BAUMGARDT Gebrauch macht, als äußerst ergiebig. In dieser Arbeit verwende ich das Raumschema nicht für eine psychologische Deutung – es liegt ja auch keine therapeutische Situation vor – aber ich möchte mit dieser Lesart einen Blickwinkel hinzufügen, mit dem ein weiterer Zugang zur Welt im Bild ermöglicht werden kann.

Bei den Interviews stellte ich häufig die Frage: Was hättest Du gemalt, wenn das Blatt etwas größer wäre? Oder: Was würdest Du nach diesem Bildrand noch malen? - Das folgende Raumschema bezieht den Platz um das Bild herum mit ein, was eine erweiterte (Um-)Bildbetrachtung ermöglicht. Für bedenklich erachte ich den deutlichen Dualismus in GRÜNWALDs Schema zwischen Erde und Verfall und dem Lichten und Göttlichen, ebenso die Polarisierung von Mutter und Vater. Trotzdem erwies es sich bei meinen Beobachtungen als sehr aufschlussreich, da es unter anderem auch spirituelle und religiöse Bereiche enthält.

---

[152] GRÜNWALD ermittelte durch Versuchsreihen eine Ordnung, die Menschen verschiedenen Alters bestimmten Plätzen auf einem zweidimensionalen Raum zuordneten. BAUMGARDT geht davon aus, dass diese Plätze auch auf Bildern unbewusst mit dieser oder jener Thematik gefüllt werden. BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 90.

Raumschema nach GRÜNWALD:[153]



Wie Schema und Bild in Zusammenhang gebracht werden, hängt wesentlich von der individuellen Betrachtung ab. Zwar erweist sich eine Zuordnung nicht als beliebig möglich, aber doch variabel. Das Schema selbst gibt ja einige Variable für jedes Feld an.

Folgende Aspekte halte ich für bemerkenswert:

- Der ganze Raum wird genutzt, d.h. Lena verfügt über einen Zugang zu den verschiedensten Empfindungen und kann dies auch ausdrücken
- Der braune Boden erstreckt sich über die ganze Breite des Blattes und kommt so in das Umfeld im unteren Bereich des Bildes, welches von GRÜNWALD mit der Materie, dem Unterbewussten und dem kollektiven Unbewussten konnotiert wird.

[153] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 90.

- Das Tor des fröhlichen Lebens in der linken unteren Hälfte des Bildes befindet sich nach dem Schema am Platz des Anfangs und bezieht sich auf eine schon überwundene Stufe in früherer Zeit
- Außerhalb dieses Bildbereiches liegt der Bereich der Geburt, des Anfangs, das Element des Wassers und der Bereich des Ursprungs
- Sechs von neun Lianenbögen bewegen sich von links unten nach rechts oben, zwischen den Bereichen von Ursprung und Ziel
- Rechts oben liegt die Zone der aktiven Auseinandersetzung mit dem Leben. Dieser Quadrant ist in Lenas Zeichnung gefüllt mit der Baumkrone, den Ästen und Früchten des Baumes. Dabei berührt die Baumkrone den Bildrand so, dass man sich vorstellen muss, der Baum reiche über den Bildrand hinaus.
- Im Gegensatz zum bodenständigen unteren Umfeld des Bildes wird der Bereich über dem Bild dem Übersinnlichen, Göttlichen, aber auch dem Bewussten zugeschrieben. In der Fortsetzung der rechten oberen Ecke befindet sich dem Schema nach der Bereich von Ziel, Ende und Tod.
- Im rechten unteren Bildviertel zeichnet Lena das Tor, das zu einem bösen und erfolglosen Leben führt. Im Schema ist dieser Bereich den Konflikten, der Nostalgie de la Boue[154] und der Erde vorbehalten. Im äußeren Umfeld des Bereiches sammeln sich Attribute des Negativen, wie Hölle, Verfall und Dämonie.
- Schließlich füllt Lena den oberen linken Bereich mit Affen, die an Lianen hangeln. Einer der Affen liegt in der Hängematte. Nach dem Schema bewegen sich die drei Affen in der Zone der Passivität, im Zuschauerraum des Lebens. Zwei der Lianen führen in die äußere Zone (linke obere Ecke) der Leere, aber auch der Sehnsucht und dem Ort des Rückzugs.

Unter Zuhilfenahme des Rasters versuche ich nun die Aussagen, die Lena in ihrer Zeichnung verbildlicht und im Interview zur Sprache gebracht hat, in eine Interpreta-

---

[154] Der Begriff der *nostalgie de la boue* kam durch Emile Augiers Roman "Le Mariage díOlympe" (1855) in Umlauf, und wurde sowohl im Deutschen wie im Englischen zum geflügelten Wort für geheimes, ungehemmtes Ausleben des Triebhaften. Zum ursprünglichen Sinn von *Heimweh* gesellt sich hier durch das französische Lehnwort die Bedeutung von emotionaler Morbidität und Verderbnis. Vgl. LEUSCHNER Udo, *26 Essays zur Dialektik von Nostalgie und Utopie*, http://www.udo-leuschner.de/sehn-sucht/sehn-sucht/s01nostalgie.htm (abgerufen am 15.10.2007).

tion zu führen. Diese ist zugleich eine Antwort auf die kindliche Vorstellung und der Versuch, Lenas Kommunikationsangebot zu deuten.
Die Aufgabe bestand ja darin, einen Ort zu malen, der die Sterbenden nach dem Tod erwartet. Wenn dieser Ort mit dem Gesamtzusammenhang des Lebens in Verbindung gebracht werden kann,[155] äußern sich hier Antworten auf die Fragen des Woher und Wohin sowie auch dazu, was wir Menschen zwischen Geburt und Tod eigentlich sind. Folgendes offenbart sich für mich aus Lenas Zeichnung:

Von Anfang an ist uns ein fröhliches Leben gegeben. Aus dem Wasser sind wir geboren und eingeladen, ein neues Leben zu beginnen, das gelingt und voll Leben und Liebe ist (Blume und Herz auf dem Tor). Alle kommen wir in die gleiche Welt, wir gleichen den Affen, den rotbraunen Erdaffen, die mich an die Adamah und den Adam erinnern. Wir sind frei, uns zu bewegen, aber wir sind auch Zuschauer und können und sollen sehen, wohin uns welcher Weg führt – oder um in der Sprache des Bildes zu bleiben: an welcher Liane wir uns entlang hangeln sollen und welche Lianen wir besser meiden. Wem dieses Zuschauer-Dasein nicht genügt, wer aktiv sich mit dem Leben auseinandersetzen will, kann von den beiden Toren eines auswählen. Das böse Tor ist schwer zu erreichen, nicht geschmückt, am Hang, hinter dem Baum – es ist auch beschriftet und kein scheinheiliges Tor – Irrtum ausgeschlossen, man muss nur lesen können. Wer nicht lesen kann, halte umso mehr die Augen auf: Der Affe über dem Tor deutet eine verkehrte Welt an, warnt er wie ein Narr vor dem Eintritt? Das gute Tor dagegen ist geschmückt, ohne Kanten und leicht zu erreichen, viel einladender.
Der Baum ragt weit in den Himmel, stellt eine Verbindung zum göttlich Geistigen dar, ohne die Verbindung zum Boden zu verlieren. Seine Früchte sind grün, eine Farbe der Unreife. Er lenkt die Betrachtung nach oben, da seine Äste alle nach oben wachsen – auch die seitlich ausgestreckten haben ein nach oben geschwungenes Ende.

Bei der Betrachtung von Lenas Bild wird deutlich, dass das Kind für die Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Leben bereit ist. Lena kann mit Humor große religiöse Fragen angehen, wie diejenige nach dem Bösen in der Welt. Ihre Jenseitsvorstellung mündet zunächst in eine Affenwelt, in der es allen gleich ergeht. Wenn das Auf und

[155] Vgl. PLIETH, *Kinder und Tod*, VIII.

Ab an der Liane zu mühsam wird, steht man vor der Wahl, in welches Leben man eintreten möchte.

3.1.2 Das brennende Haus, dahinter grau

Irina (9) malte ein Bild, welches sich sehr von den anderen unterscheidet. Gerade weil es mir auf den ersten Blick keine theologischen Aussagen zu beinhalten scheint, möchte ich es an dieser Stelle mit in die Auswahl nehmen. Schließlich nimmt das Mädchen darin Bezug auf ein von mir vorgegebenes theologisches Thema. An den Ort, zu dem man nach dem Tod gelangt, setzt Irina ein Haus. Zu Beginn malt sie erst zaghaft mit Bleistift ein paar Linien, zögert, scheint lustlos. Doch dann nimmt sie Farben und malt in Dunkelblau eine Fläche, ohne diese vorher mit Bleistift vorgezeichnet zu haben. Dann setzt sie in regelmäßigem Abstand aufrechte Striche rund um die blaue Fläche – 67 Pfeiler begrenzen den See. Auf die Striche kommen gelbe ausgefüllte Kreise. Die Kreise in der unteren Reihe mischen sich mit dem Blau und werden grün. Nun kommt das Haus: zuerst ist es gelb mit braunen Kanten und braunem Dach. Ein großes Tor und sechs pyramidenartig angeordnete Fenster sind an der Hausfront zu sehen. An der Seite ist eine Art Scheunentor mit einer Türklinke, die nach oben gebogen ist. Im Hintergrund erkennt man schemenhaft Berghügel die zartgrün ausgemalt sind.

Das Interview, welches ich mit einigen Kindern führte, fand im gleichen Raum statt, wie das Malen und konnte freiwillig geführt werden. Es sollte sich zum Bild nur äußern, wer dies auch wollte. Auch Irina kam zu mir, doch eigentlich wollte oder konnte sie gar nichts sagen. Sie blickte auf den Boden und ich brach das Interview nach kur-

zer Zeit ab und drang nicht mehr mit Fragen auf sie ein. So gestaltete sich das ganze „Gespräch“ wie folgt:

> Was hast Du gemalt? – Ein See.
> Ist das ein Zaun? – Nein, das ist Schilf.
> Und wer wohnt da in dem Haus? – Ich.
> Du? – Ja!
> Und wer noch? – Niemand!
> Wünschst Du Dir das? – Ja.
> Gut, vielen Dank für Dein Bild!

Vielleicht hätte ich durch weiteres Nachfragen mehr erfahren können, aber im Gespräch mit anderen Pädagogen und auch mit anderen Kindern, die Irina nicht kennen, bestätigte sich mein Eindruck, dass Irina hier bildlich etwas ausdrückt, das sie (noch) nicht in Worte fassen kann. Obwohl ich Irina die Frage stellte, ob die grünen Striche mit den gelben Kreisen ein Zaun seien, dachte ich zunächst, es seien Kerzen. Umso mehr überraschte mich ihre Antwort, dass dies Schilf sei. In der Natur trägt das Schilf eigentlich braune Kolben, die meistens dunkel sind. Andererseits passt das Schilf besser zum See.

Irina veränderte ihr Bild und bekräftigte es zugleich, als der Fotograf in die Schule kam und die Kinder ihr Bild für kurze Zeit nochmals vor sich hatten. Irina verändert Haus und Umgebung, indem sie beides kräftig ausmalt, bzw. übermalt.

Die Strichführung wird jetzt kräftiger, fast hart. Auf dem Dach entsteht eine tiefbraune Stelle, die Irina mit einem Ziegelmuster zu verbergen versucht. Irina malt alle Fenster braun aus, wobei sie den mittleren Balken mit einem festen dunklen Strich in gleicher Farbe hervorhebt. Die Hauswände werden zunächst gelb. Erst später entdecke ich, dass an der Seite auch mal ein kleines Fenster entstehen sollte, doch durch den nun folgenden Malvorgang wird es fast unsichtbar. Irina übermalt alle gelben Wände mit roter Farbe. Sie benutzt vom Farbblock die Kante, sodass die einzelnen Striche eng nebeneinander gesetzt werden müssen, bis die gelbe Farbe nicht mehr zu sehen ist. Auch zwischen den grünen Pflöcken mit den gelben Kugeln, durch die man auf die untere Hauswand sehen kann, malt Irina die Wand rot – eine ziemliche Fleissarbeit. Zum Schluss färbt Irina mit der breiten Seite des blauen Kreideblocks den bisher noch diffus grau-grünen Hintergrund rund um das Haus und den eingezäunten See blau aus.

Da sie mit dem See angefangen hat, ist ihre erste Aussage, sie habe einen See gemalt, verständlich, doch das Thema des Bildes scheint nun das Haus zu sein, welches zentral und großflächig das Blatt beherrscht.

Erst später entdecke ich, dass Irina auch die Rückseite des Blattes bemalt hat. Auf dieser Seite dominiert eine grau bekritzelte Fläche das Blatt. Als ich das Bild mit einem Bildbearbeitungsprogramm im Kontrast verbessern möchte, damit es im Druck besser zu erkennen ist, treten die Umrisse des angefangenen Hauses noch stärker hervor, die an das Haus auf der Vorderseite erinnern. Doch wurde dieses Haus nicht fertig gemalt und durch das Übermalen fast ganz zum Verschwinden gebracht. Wollte sie etwas bannen oder sich schützen?[156]

Ähnlich wie auf der Vorderseite wird die restliche Bildfläche mit der langen Seite des Kreideblocks bearbeitet – nur dieses Mal in Grau.

Da mir Irinas Bilder ein Rätsel blieben, befragte ich verschiedene Personen, was sie auf dem Bild sehen. Meine 8jährige Tochter sagte spontan: Das sind doch Flammen

[156] BAUMGARDT bemerkt, dass bei Kindern im Vorschulalter das Löschen durch Übermalen einem magisches Wegzaubern gleich kommt: Etwas, das mit großer Angst besetzt ist, wird versucht, durch Überkritzeln zu entfernen, wenn das Kind dem Gemalten nicht standhalten kann. So führt das Kind wie magisch die Nichtexistenz herbei; vgl. BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 39.

um den See. Zu dem Haus sagte sie nichts. Zwei meiner Studienkolleginnen bemerkten die kräftige Strichführung, die das Bild trotz geringer Anzahl an Gegenständen sehr lebendig erscheinen ließen. Auch sie hielten die gelben Kreise auf der Bildvorderseite für Flammen, bzw. Kerzenlicht. Beim Blick auf die graue Rückseite, die erst nach dem fertigen Bild bearbeitet wurde, empfanden sie Unbehagen.

Drastischer formulierte es Martin GÖLZ, ein befreundeter Theologe und Sozialpädagoge, der seit über zehn Jahren in Darmstadt als Erzieher mit Kindern im Heim und an einer Sonderschule arbeitet. Ihm zeigte ich zunächst nur das Haus. „Das Haus brennt", meinte er, „da ist etwas ganz und gar nicht in Ordnung! Aber das Kind ist lebendig, benutzt viel Braun. (Ein Hinweis auf starken Lebenswillen?)[157] Nur dass die Fenster alle geschlossen sind, könnte anzeigen, dass es im Haus etwas zu verbergen gibt." Ohne Kommentar drehte ich das Blatt und zeigte ihm die graue Seite. Hier schien nun überdeutlich, dass Irina etwas gemalt hatte, was sie eigentlich nicht zeigen wollte (oder sollte?). Missbrauch oder Misshandlung sei ein möglicher Grund für solch eine bildliche Botschaft, mutmaßte GÖLZ.

Wollte mir Irina in ihrem Bild etwas mitteilen, was sie sonst nicht erzählen darf. Oder malte sie ein Bild zu einer seelischen Belastung, die sie den vertrauten Lehrpersonen nicht anvertrauen konnte?[158] Da Irina nicht zu den Schülerinnen meiner Klasse gehörte, traf ich sie nur im Zusammenhang mit der Fallstudie. Hierbei ging es eigentlich um den Versuch, Kindern und ihren theologischen Vorstellungen zu begegnen. Mit dem unangenehmen Verdacht, hier eine andere Thematik aufgebracht zu haben, kehre ich zurück zur Aufgabe, der ich Irina stellte: Einen Ort zu malen, an den die Sterbenden gelangen. Wie in der Einleitung erwähnt, betrifft aber gerade dieser Ort jenes, was als wichtig im Gesamtzusammenhang des Lebens empfunden wird. Dabei konstruieren wir Hypothesen, die von unseren Erfahrungen ausgehen.

Irina möchte ein Haus nur für sich, in dem nur sie lebt, mit einem Teich und Schilf – eigentlich eine beschauliche Vorstellung von einem Eremitinnen-Dasein? Doch welche Theologie antwortet auf diese Vorstellung? Wenn Kindertheologie auch Theologie für Kinder sein möchte, die im Religionsunterricht oder in welchem Rahmen auch immer, Kinder begleitet in ihrem Suchen nach Glück, Zufriedenheit und nach Sinn, so

---

[157] Vgl. BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 28.

[158] Die Zahl der sexuellen Übergriffe auf Minderjährige wird in der Schweiz auf 40'000 bis 50'000 pro Jahr geschätzt. Ein 1992 veröffentlichter Bericht der Arbeitsgruppe *Kindesmisshandlung* trug dazu bei, das Ausmaß dieses Problems bewusst zu machen: „Kindesmisshandlungen in der Schweiz". Schlussbericht der Arbeitsgruppe Kindsmisshandlung an den Vorsteher des EDI, Bern 1992.

steht am Anfang die Frage: Was brauche ich, um froh zu sein. Wenn das Glück Irinas darin besteht, alleine in einem Haus zu leben, könnte man sich dieses Haus als beschützend denken. Aber ist es nicht auch ein Schneckenhaus?

Für BAUMGARDT sind Kinderzeichnungen ein Spiegel der Seele.[159] Das seelische Befinden prägt unsere Wünsche und auch unsere Spiritualität. Religionsunterricht ohne Rücksicht auf das mitgebrachte seelische Wohl oder Unwohl der Kinder scheint meines Erachtens nur begrenzt möglich und wenig sinnvoll – ganz besonders dann, wenn Visionen, Glück und Lebensgestaltung Thema der Lektionen sind. Natürlich vermögen Religionspädagoginnen nicht seelische Nöte zu verhindern oder gar zu beheben, doch die Möglichkeit, seelische Not oder auch seelisches Glück zu thematisieren, ist in keinem anderen Fach so gegeben. Die Chance, eine Not überhaupt zur Sprache zu bringen, kann schon äußerst wichtig für den Beginn einer Veränderung sein. Wenn Kinderbilder ein Spiegel der Seele sind, so lohnt es sich nach meinem Ermessen auch die Farbwahl nicht als zufällig anzusehen.

Im Folgenden fasse ich in groben Zügen zusammen, welche Bedeutung BAUMGARDT den verschiedenen Farben beimisst.

Exkurs: Zur Bedeutung von Farben

Farben zeigen für die Psychotherapeutin Ursula BAUMGARDT sichtbar Zusammenhänge des emotionalen Lebens auf.[160] Farben können, müssen aber nicht, reale Bezüge herstellen, d.h. die Dinge erhalten die Farbe, die sie real haben. Andererseits fällt es vor allem Grundschulkindern nicht schwer, von Natur aus graue Gegenstände bunt wiederzugeben[161] Zu beachten ist, dass jede Farbe an sich ist in ihrer Bedeutung bipolar ist, indem sie Ausdruck verschiedener oder sogar gegensätzlicher Qualitäten sein kann.

- **Blau** ist in der Farbenlehre eine kalte Farbe. Sie ist dem Geist zugeordnet: Denken grenzt ab, schafft Klarheit und damit auch Übersicht und Distanz. „In verzerrter Form, im „Blau-Sein“, drückt sich Trunkenheit, Irrealität bis hin zu Verrücktheit aus.“ [162]

---

[159] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 7.
[160] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 58.
[161] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 77-78.
[162] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 46, 56.

- **Rot** fällt in der Farbenlehre unter die warmen Farben. Es ist Ausdruck von Liebe, Vitalität, Wärme und schafft emotionale Nähe. In gesteigerter Form, wenn nur noch „rot gesehen“ wird, ein Mensch Feuer und Flamme ist, kann es zum Ausdruck heftiger Aggressionen werden. Starke Emotionen wie Liebe und Hass werden durch die gleiche Farbe symbolisiert.[163]
- **Braun** als Erdfarbe steht für den Nährboden. In Verbindung mit dem Baum weist Braun auf seelisches Wachstum und Entfaltung hin.[164]
- Im **Grün** zeigt sich das Sprießen und Gedeihen des Frühlings. Trotzdem kann grün auch eine kalte Farbe sein und auch eine Farbe der Unreife.[165]
- **Grautöne** können Ausdruck sein für etwas Diffuses aber auch auf einen Grauschleicher über dem Lebensgefühl hinweisen. Depressives kann sich im Grau darstellen.[166]
- **Schwarz** ist eine gedämpfte Farbe, wenn man es überhaupt zu den Farben zählt. Es steht für Leere, Begrenzung, Gefahr und Angst.[167]
- **Mischfarben**, wie beispielsweise Violett, verbinden Gegensätze. Rot und Blau können so auch seelische Gegensätze widerspiegeln.[168]

Das kalte Blau des Sees und des Hintergrundes steht im Kontrast zum roten Haus. Es kühlt die feurigen Farben ab und schafft gleichzeitig Distanz. Es bleibt offen, ob diese Distanz zwischen der Betrachterin und dem Haus oder aber zwischen der Malerin und dem Haus vermittelt wird. Der See ist von einem geschlossenen Zaun umgeben. Es gibt weder zum See noch in das Haus einen offenen Eingang. Deuten Rot und Blau hier seelische Gegensätze an?

An dieser Stelle müssen meine Fragen offen bleiben, ein Gespräch mit dem Klassenlehrer werde ich trotzdem suchen und nach seinem Eindruck fragen. Immer noch hoffe ich, dass mein Verdacht unberechtigt ist, doch vielleicht genügt es, den Klassenlehrer auf die Besonderheiten des Bildes hinzuweisen – falls Irina doch eine helfende Hand sucht, damit sie die Fenster und Türen ihres Wunschhauses, ihrer Seele und ihrer religiösen Suche öffnen kann.

---

[163] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 37, 46, 56.
[164] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 28.
[165] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 33.
[166] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 32.
[167] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 32.
[168] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 55.

3.2.3 Der Vulkanbaum

Jakob (11) beginnt zwar direkt, aber langsam und sehr vorsichtig mit dem Zeichnen. Er benutzt den Bleistift und malt zuerst etwas Dunkles, Gerades in die Mitte des Blattes, was aussieht wie ein Block. Der sonst eher lebhafte Junge ist ganz still, vertieft. Unter den dunklen Balken malt er einen Boden. Dann korrigiert er den Balken vom Anfang, radiert ihn weg und malt einen Berg. Dann malt er auf halber Blatthöhe einen grauen gewellten Streifen horizontal über das Blatt, dann den Himmel in grau-blau. Das Bild erinnert vom Aufbau an Streifenbilder von Kleinkindern: Oben ein Streifen Himmel, unten ein Streifen Erde, dazwischen viel weiß. So wird alles andere nach oben und unten eingerahmt. Doch anders als bei den so genannten Streifenbildern, ändert Jakob die Strichrichtung für das Blau seines Himmels. Im Gegensatz zu den horizontal geführten Strichen der Erde, zeichnet sich die blaue Fläche dadurch aus, dass die Strichführung schräg nach oben verläuft. In der linken oberen Ecke sind sie fast vertikal. Nach rechts wird der Strich immer flacher. Die Linie zwischen Weiß und dem Himmel wirkt so ausgefranst, irgendwie unfertig. Nach dem Himmel zeichnet Jakob sechs Grabsteine – drei auf die linke Seite und drei auf die rechte Seite des Berges – mit der Inschrift RiP und einigen unleserlichen Schlängellinien, die auf weitere Grabinschriften hinweisen.

Bis zu dieser Phase des Malprozesses ist Jakob ganz bei sich geblieben, nun tauscht er sich mit seiner Nachbarin aus: Beide kichern leise über die schiefen Grabsteine. Der Maler ist unzufrieden, da der Stein am linken Blattrand irgendwie zu groß geraten ist. (Er überschneidet sich als einziger mit dem grauen Streifen in der Mitte des Bildes.) Gegen neugierige Blicke seiner Mitschüler und Mitschülerinnen sowie der beobachtenden Lehrpersonen hält er schützend die Hand über sein Bild, vor allem über die Stelle, an der er gerade malt: Aus dem Berg wird ein Baum, indem am oberen Rand des Hügels Äste gemalt werden, die bis zum Himmel, aber nicht in ihn hineinragen. Blätter oder Laub hat der Baum nicht. (Als Jakob einige Wochen später sein Bild wieder vor sich hat, wird das zart Gemalte kräftig nachgezogen, aber nichts Neues hinzugefügt.)

Im Interview scheint Jakob sehr gelassen und fast ein wenig belustigt zu sein, obwohl sein Sujet auf mich einen etwas trüben Eindruck macht.

> Erzähl mal, was hast du gemalt? – Grabsteine, alter Baum, Nebel.
>
> Und was noch? – Auf den Steinen steht ein kurzes Wort für Tod. Das hab ich mal im Fernsehen gesehen

Ah, weißt Du noch in welchem Film? – In tausend Filmen.

Was ist das für ein Baum? – Ein alter Baum. Deshalb ist der so dick.
Und warum hat Dein Himmel zwei Farben? – Der Himmel ist ein bisschen so alt.
Würdest Du das Bild noch mal so malen? – Ja, aber auch so, sonst nix. *(Das gleiche anders malen???)*
Denkst du manchmal über das nach, was nach dem Tod passiert? Ja, ich denke, da geht man in den Himmel.
Hat schon einmal jemand mit Dir darüber gesprochen? – *(denkt kurz nach)* … Nein, ich habe darüber noch nicht gesprochen.

Alle Unbeteiligten, denen ich Jakobs Bild zeigte, assoziierten einen Vulkan mit dem Hügel-Baum von Jakob. Dank der Beobachtung beim Malen blieben die Variationen der Mitte bei Jakobs Bild erhalten und können hier wieder aufgezählt werden:

1. dunkler Balken
2. ausradierter Balken
3. Berg mit zarter Kontur
4. Berg mit starker Kontur
5. Baum

(6. wenn wir die Assoziationen hinzunehmen auch der Vulkan)

Die Grabsteine mit der Inschrift RiP[169] als ein „kurzes Wort für Tod“, die „tausend Filme“, in denen Jakob sie gesehen hat oder der Nebel, der das Ur-Alte andeutet, wären sicher einer Vertiefung wert. Doch für Jakob scheint, wie sich aus dem Malprozess ablesen lässt, die Mitte des Blattes am schwierigsten zu sein. In der Mitte ringt er um eine Aussage, die er seinem Ort nach dem Tod geben möchte.

[169] Rest in Peace (engl.), Requiescat in Pace (lat.)bzw. Riposi in Pace(ital.) wird häufig mit der Abkürzung R.I.P. als Grabschrift verwendet. Eventuell sind hier in der Erinnerung die drei Abkürzungs-Punkte zum i-Punkt zusammengeschmolzen.

Das Ergebnis ist ein Baum mit sehr dickem Stamm. Nach unten wird der Stamm so breit, dass er die Form eines Dreiecks erhält. Das Alter scheint für den Jungen mit muslimischen Wurzeln eine große Rolle zu spielen. Je älter ein Baum wird, umso mehr Jahresringe lassen seinen Stamm dicker werden. Dass sich im Baum vieles von dem widerspiegelt, was mit einem selbst zusammenhängt, leuchtet ein. Ähnlich wie der Mensch, braucht der Baum Wurzeln, einen Ort sich aufzurichten und die Möglichkeit sich zu entfalten und Früchte seines Wirkens hervorzubringen. So verwundert es nicht, dass in der Psychotherapie bei Bildern Bäume als möglicher Ausdruck des eigenen Ichs besondere Beachtung finden. Das Ich kann durch einen Baum dargestellt werden.[170] Ob dies bei Jakob der Fall ist, kann ich nicht beurteilen. Aber wenn in den Vorstellungen des Jenseits ein Baum auftaucht, lässt sich dieser in Bezug auf die existierende Lebenssituation befragen. Im Zusammenhang mit dem Tod und dem Leben danach werden, wie schon erwähnt, grundsätzliche Dinge von Lebenserfahrung angestimmt. So kommt dem Baum eine zentrale Bedeutung zu, wenn Jakob versucht, das Leben in seiner Gesamtheit zu verstehen.[171]

Wo ist dieser Baum verwurzelt? Wo liegen meine Wurzeln? Was gibt ihm diese Kraft, so groß und breit zu werden? Was nährt mich und macht mich groß und stark? Und warum fehlt diesem Baum das Laub (eine Frage, die ich leider nicht im Interview stellte)? In den Blättern eines Baumes zeigt sich ja gerade die Wandlung und Erneuerung zwischen Sterben und Werden und wieder Vergehen. Doch an diesem Ort vergeht nichts, denn es ist nichts da, was vergehen kann, Steine und der uralte Baum, der urgraue Himmel – ein Ort an dem Zeit keine Rolle spielt.

Doch statisch scheint mir dieses Bild nicht zu sein. Die Äste sind lose zusammengefügt, manche berühren nicht mal den Stamm. Durch die Form des Stammes (Dreieck) und die züngelnden Äste entsteht der Eindruck eines Vulkans. Diese äußerst explosive Assoziation wirft die Frage auf, ob der Baum zu seiner Entfaltung kommt, oder ob der geschlossene Stamm die Entfaltung zurückhält. Brodelt innerlich gar ein Vulkan? Bei genauerem Hinsehen lässt sich eine durchgezogene Linie erkennen, die das Stamm-Dreieck nach oben und außen begrenzt. Die Baumrinde hat Jakob verstärkt. Schematisch besteht der Baum aus zwei Dreiecken, nämlich dem Stamm der fest auf dem Boden steht und den Ästen, die wild über dem Stamm Richtung Himmel ragen. Je

---

[170] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 19.
[171] Vgl. Einleitung zu Kapitel 3.

länger ich das Bild betrachte, umso mehr fällt mir seine geometrische Anordnung auf. Jakob malt drei Streifen (braun, grau und blaugrau) für die Erde, den Nebel und den Himmel. Das Bild ließe sich in der Mitte vertikal spiegeln, auch wenn die Erde nach rechts etwas ansteigt und der Himmel etwas breiter wird. Auf jeder Seite des Baumes stehen drei Grabsteine.

BAUMGARDT sieht in der Dreizahl eine dynamische Kraft und in ihrem doppelten Vorkommen (2x3) den Ausdruck von Beziehung (oder einer fehlenden).[172] Die Zahlen Zwei und Drei verbinden in der Zahlensymbolik zwei verschiedene Systeme miteinander.[173] Geometrisch setzt sich die 6 aus zwei übereinander gelegten Dreiecken zusammen, die symbolisch durch die entgegengesetzte Form das Weibliche und das Männliche darstellen. „Daher drückt sich in der Zahl Sechs die Möglichkeit zu Verbindung, Vereinigung und Aufhebung der Gegensätze aus."[174]

Während BAUMGARDT als Psychotherapeutin anhand der Zahlensymbolik die Hintergründe des Beziehungsgeflechtes zu verstehen sucht, ergeben sich für mich andere, theologische Fragen. Wenn in der Zahl Sechs hier die Möglichkeit zur Vereinigung oder zur Aufhebung von Gegensätzen bewusst oder vorbewusst zum Ausdruck gebracht wird, welche Gegensätze spielen dann für Jakob nach dem Tod keine Rolle mehr? Daran knüpft sich die Frage, welche Gegensätze im Leben miteinander verbunden werden sollten und auf welchem Weg sich eine Verbindung zwischen Gegensätzen herstellen lässt. Als einziger muslimischer Junge in der Klasse könnte die Verbindung seiner Herkunft und der christlichen Kultur, in die er geboren wurde sowohl für ihn als auch für seine Mitschülerinnen ein wichtiger Grundgedanke sein.

Denke ich an das Rechteck, das Jakob zu Beginn malte, so bekommt es für mich die Form einer Kiste, vielleicht einer Schatzkiste, die das enthält, was Jakob noch nicht entfalten konnte. Während die anderen Kinder den konfessionellen Unterricht besuchten, hatte Jakob bisher eine Freistunde. Offene Fragen, die vielleicht bei anderer Gelegenheit Hypothesenbildung generieren können sind die, welcher Schatz sich im Herzen jedes Baumes verbirgt, von was der Baum lebt und welche Eigenschaften wir dem Alter zuschreiben.

---

[172] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 39, 44.
[173] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 71.
[174] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 71.

3.2.4 Das Engelstor

Isabella (11) beginnt nach kurzem Überlegen mit ihrem Bild. Zuerst malt sie nur blau, ganz zart und über das ganze Bild. Sie ist eine der wenigen Schülerinnen, die ihr Blatt hochformatig bemalt, obwohl ich vor dem Malen auf diese Möglichkeit hinwies. Sie ist ganz in sich versunken und gibt auf eine Frage der Nachbarin nur ganz kurz Antwort, ohne den Blick von ihrem Blatt zu wenden. Sie lächelt beim Malen.

Auf den Boden stellt sie einen blauen Bogen mit einer Gestalt darunter, die ihre Augen geschlossen hat und ebenfalls lächelt. Nach und nach entstehen Engel, deren Konturen nur zart angedeutet sind. Der Himmel wird immer mehr gelb eingefärbt.

Isabella erstellt zielstrebig ihr Bild und gelangt ohne sichtbare Umwege zu ihrer Endversion. Erst als Isabella fast fertig ist und die Rückseite des Bildes beschriftet, spricht sie auch mit anderen und taucht aus ihrer Arbeit wieder auf. Sie ergänzt nichts mehr zu ihrem Bild, auch nicht, als sie einige Wochen später dazu Gelegenheit hätte.

Der Text auf der Rückseite beschreibt kurz aber genau, was zu sehen ist:

> Ein Mann kommt mit der Schale in den Himmel. Dort gibt es einen Engel der Liebe, des Lebens, des Todes und der Macht.

Auch im Interview bekomme ich den Eindruck, dass Isabella ihr Bild sehr bewusst gemalt hat. Sie erzählt, ohne dass ich viel nachfragen muss und formuliert ganze Sätze, wie es bereits zu Beginn des Interviews deutlich wird:

> Was hast Du gemalt? - Ich hab einen Mann gemalt, der von der Erde in den Himmel kommt in einer Schale mit einer Krawatte. Er kommt in den Himmel und geht da durchs Himmelstor. Hier hat's vier Engel: ein Engel der Liebe, *(schaut hinten drauf)* Ein Engel des Lichts, einen

Engel der Seele, des Todes und der Macht, der hat wie Feuer in sich und Macht und macht auch den Wind und so und das ist Engel der Liebe …

Was machen die Engel, wenn der Mann kommt? – Die begrüßen ihn. Vor allem der Engel des Todes und das ist die Sonne und der Mond, die sind auch da.
Zum Abholen? – Nein, die sind einfach da.
Hast Du das schon mal irgendwo gesehen oder davon gehört? – Nein.
Warum hast Du hier einen Bogen gemalt? – Einfach, weil das wie ein Eingang ist, ja das Himmelstor.
Und was steht da? – Also, ich weiss auch nicht. Ich hab einfach etwas geschrieben in Engelsprache.
Und was heisst das übersetzt? – Wahrscheinlich der Name von ihm (deutet auf den Mann mit der Krawatte) aber ich habe extra keinen bestimmten Namen geschrieben.
Und was macht der Engel der Macht? – Den Wind, das Feuer, Ebbe und Flut. Der Engel der Liebe, wenn sie träumen, der macht Träume, und ist Schutzengel und so.
Und was passiert mit dem Menschen, wenn er begrüßt worden ist? – Der kommt dann in den Himmel und … so Paradies oder so.

Bemerkenswert erscheint mir, die Distanz, die Isabella zu ihrem Bild behält. Als es um die Inschrift über dem Tor geht, entzieht sich das Geschriebene auch ihrem Verstehen, obwohl sie es selbst geschrieben hat. Dass dies eventuell der Name des Menschen sei, deklariert sie selbst als Vermutung. Sie möchte den Mann absichtlich nicht mit einem Namen identifizieren. Ferner fällt auf, dass sie in verschiedenen Umschreibungen ihr eigenes Bild zu deuten versucht. Sowohl auf der rückseitigen Beschreibung, als auch im ersten Satz des Interviews bezeichnet sie den Bogen als Schale, in welcher der Mensch ankommt. Im weiteren Gespräch wird der Bogen als wie ein Eingang charakterisiert, bevor Isabella ihn schließlich mit dem gängigen Wort „das Himmelstor“ benennt. Das Bild der Schale tritt zurück und der Bogen wird zum Durchgang, der zum Himmel führt.
Die Schale als Schutzhülle, aber auch als vorübergehende Ummantelung, bevor sie durchbrochen wird, scheint mir hier durchaus angebracht, wenn sich die Gewalten des Kosmos, Sonne und Mond und die verschiedenen Engel, versammeln. Manche Kreuzesdarstellungen zeigen ebenfalls Sonne und Mond, die neben dem Kreuz die kosmische Relevanz andeuten, die dem Christusereignis innewohnt. Umso mehr erstaunt die Antwort Isabellas, sie habe noch nie so etwas gesehen oder davon gehört. Sie sind einfach da, um den ankommenden Mann zu begrüßen.

Auch die Deutung der vier Engelgestalten weist eine Inkongruenz auf. Während sie auf der Blattrückseite die vier Engel der Liebe, dem Leben, dem Tod und der Macht zuordnet, nennt sie im Gespräch noch zwei weitere, den Engel des Lichts und den der Seele. Dafür fehlt der Engel des Lebens. Zwar schaute sie noch auf die Rückseite, doch vergewisserte sie sich wohl nur der letztgenannten von Tod und Macht. Die drei doppelt genannten Engel (Liebe, Tod und Macht) erhalten im Gespräch eine genauere Beschreibung ihrer Aufgaben. Vor allem der Engel des Todes begrüßt den Ankömmling. Der Engel der Liebe hilft uns, dass wir träumen können und beschützt uns, während der Engel der Macht die Naturgewalten beherrscht. Der Engel der Liebe ist jener, der über Mond und Sonne gemalt ist und das deutlichste Gesicht hat. Die langen orangefarbigen Haare sind etwa so lang, wie die von Isabella. Der Engel des Todes schwebt über dem Bogen auf der rechten Seite. Die anderen konnte ich nachträglich nicht mehr zuordnen.

Isabella entwirft ein All-umfassendes Bild, welches auf eine starke spirituelle Auseinandersetzung hinweist. Allein die Wahl des Hochformats kann auf die Ausweitung ins Geistige hinweisen und Ausdruck davon sein. Gleichzeitig lässt dieses Format ein Wachstum zu.[175] Die am Schluss überwiegende Farbe Gelb wird in der Psychologie gern mit einer erleuchtenden Bewusstwerdung in Verbindung gesetzt.[176] Zwar kann die Psychologie hier in Anleihe einen Impuls zur Bildbetrachtung geben, doch liegt das Interesse in der theologischen Aussage, die Isabella hier veranschaulicht.

Wenn Vorstellungen von einem Ort nach dem Tod zum Siedepunkt dessen werden, was unser Dasein ausmacht, so lassen sich nach Isabellas Bild verschiedene Anhaltspunkte bezüglich der geistigen Natur des Menschen machen.

Für Isabella ist der Mensch eingebunden in eine Gesamtheit von Kräften und Gewalten. Der Tod des einzelnen betrifft den ganzen Kosmos. Sonne und Mond sind zugegen, wenn jemand stirbt, mächtige Engel kommen zur Begrüßung. Der Tod muss nichts schlimmes sein – alle Engel und auch der Mann lächeln.

Gleichzeitig drückt das Bild auch die Begrenztheit des Menschen aus: Der Mann auf dem Bild schließt die Augen und sieht nicht, was um ihn herum geschieht. Die Schrift seines Namens oder was immer über dem Tor steht bleibt ein Geheimnis. Der Engel der Liebe nimmt einen besonderen Platz ein. Er ist der höchste und größte Engel mit

---

[175] Ebenso kann die Wahl des Hochformats ein Hinweis auf einen äußerlichen Wachstumsschub beinhalten. BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 110.
[176] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 114.

den deutlichsten Konturen. Der Beschreibung nach ist der Engel der Liebe derjenige, welcher für Träume und unseren Schutz sorgt. Damit ist er uns Menschen sehr nah. Und der Engel der Seele? Ist es eine Seele, die den Kosmos trägt oder wacht ein Engel über unsere Seele? Der Engel des Lebens und der des Todes sind zu Lebzeiten unsere ständigen Begleiter, und wenn wir sterben, die, die uns freundlich empfangen und am Übergang zu einem neuen Leben stehen – Paradies oder so.

3.3 Zu Kinderbildern allgemein

In Kinderbildern liegt eine Fülle von Aussagen, auf die in dieser Arbeit nur ansatzweise hingewiesen werden kann. Anhand von Bildern mit Kindern ins Gespräch zu kommen, kann eine große Bereicherung für Kinder und Erwachsene sein. Kinder können selbst entdecken, dass sie zu wichtigen Aussagen imstande sind und Erwachsene sind in eine Bilderwelt eingeladen, aus denen neue Symbole und neue Metaphern der religiösen Sprache gewonnen werden können.[177] Kindern zuzugestehen, eine eigene Theologie in ihren Bildern zum Ausdruck zu bringen und theologische Vorstellungen selbst aktiv zu gestalten, setzt eine Anthropologie voraus, die anerkennt, dass Kinder anders sind als Erwachsene und sich auf ihre Weise mit den großen Fragen des Lebens auseinander setzen.[178] Im Gegensatz zu Kindern malen Erwachsene (normalerweise) nicht ständig. Das Bedürfnis dazu drückt sich jedoch immer wieder aus, wenn wir am Telefon den Stift nicht nur zur Notiz einer Nachricht, sondern zum Kritzeln von Blumen, Formen oder anderen Spontanzeichnungen verwenden, die dann meistens im Altpapier landen. Kinder zeichnen oft ausgiebig, auch wenn Papier und Farben fehlen, denn dann werden Furchen in die Erde geritzt, Bilder mit Gegenständen gelegt, Steine mit Kratzern verziert und notfalls auch mal die Tapete mit Fingernägeln umgestaltet.[179] Ihr noch unverstellter Zugang zum Abbilden spontaner Äußerungen unterscheidet sie von den Erwachsenen. Doch bleiben sie nicht in unüberlegter Spontaneität, sondern wenden mitunter große Mühe auf, ihre eigenen Kausalitätsvorstellungen den Erwachsenen mitzuteilen. Was zum Ausdruck kommt sind subjektive Impulse zwischen Wunsch und Realität, zwischen Projektion und Wirk-

---

[177] Vgl. dazu: DOEHLEMANN, *Phantasie.*
[178] SCHAMBECK, *Kinder*, 18.
[179] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 9.

lichkeit. Dabei entwickeln Kinder ihr Verstehen von den Zusammenhängen der Welt, indem sie Neues in bekannte Zusammenhänge integrieren.[180]

Im Malen kann aber auch zum Ausdruck kommen, inwieweit wir bereit sind, uns auf etwas Abenteuerliches einzulassen, das etwas von uns selbst und unserem Verhältnis zum Leben offenbart. Kann sich ein Kind dem Zeichnen oder Malen hingeben? Nimmt es sich, was es möchte und braucht an Farben und Raum auf dem Blatt und kann damit umgehen? Hier spielen die entwickelte Sozialkompetenz und Selbstkompetenz eine große Rolle.[181]

Der Beginn mit dem Bleistift kann die Hürde am Anfang des Malens herabsetzen, auch die Angst, etwas falsch oder nicht gut zu malen. Bleistiftzeichnungen haben den Vorteil, dass sie jederzeit ausgelöscht und neu gezeichnet werden können. Sie können aber auch Ausdruck dafür sein, dass der spontane Zugang zu den Farben fehlt.[182] Wachsen die Kinder in einer Umgebung auf, wo spontane Gefühlsäußerungen eher skeptisch wahrgenommen oder gar verhindert werden, kann dies die kindliche Unmittelbarkeit verstellen. Dies kann sich auch auf die religiöse Entwicklung auswirken, da die Fähigkeit eine Beziehung zum Anderen aufzubauen maßgeblich von unserer emotionalen Verfasstheit abhängig ist.

> „Wo der Reichtum der Gefühle und die Fähigkeit, sie zu leben und zu äußern, zugunsten einer rationalen Entwicklung geopfert wird, verkümmert seelisches Leben, weil wir unsere Liebes- und Beziehungsfähigkeit verlieren.“[183]

Nach BAUMGARDT kann sich echte menschliche Entfaltung nur im Spannungsfeld zwischen geistiger und emotionaler Förderung vollziehen. Die emotionale Entwicklung zugunsten einer intellektuellen zu vernachlässigen kann im Erwachsenenalter zu tiefen persönlichen Schwierigkeiten führen. Was sie als Therapeutin hier anspricht muss umso mehr für die religiöse Erziehung gelten, da die kognitiven Lerninhalte des Religionsunterrichtes sich primär aus emotionalen Erfahrungen konstituieren: Wenn das Vermitteln biblischer Geschichten zur Sachkompetenz im Lehrplan gezählt wird, so sind die Bilder, die diese Geschichten produzieren in hohem Maß an Gefühle, Ängste und Hoffnungen gebunden. Die Rückkoppelung zur eigenen Gefühlswelt stellt

---

[180] SCHAMBECK, *Kinder*, 19.
[181] Dazu auch: DUNCKER, Ludwig u.a. (Hg), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt, Langenau-Ulm 1990.
[182] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 88.
[183] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 88.

aber nicht nur den Weg zur persönlichen Selbstwerdung dar, sondern ermöglicht erst den Zugang zu unserer Umwelt.
Im Hinblick auf die Betrachtung der Kinderbilder bedeutet dies in anderer Kommunikationsrichtung, dass die Lehrperson sich auch der Rückkoppelung an ihre eigene Gefühlswelt bewusst sein muss, um sich auf die entworfene Umwelt der Kinder im Bild überhaupt einlassen zu können. Zugang zur Umwelt im weiteren Sinne bezeichnet einen der zentralen Lehrinhalte des Religions- und Ethikunterrichtes. Genügend Gründe also, um die Möglichkeit des Malens im Religionsunterricht zu fördern, nicht im Sinne einer Beschäftigungsmethode, sondern zur Schatzhebung der in der Klasse vorhandenen Zugänge zum Thema der jeweiligen Lektion. Die Kindertheologie, die bereits latent, das heißt noch nicht sichtbar, vorhanden ist, kann sich sinnvoll mit neuen Impulsen verbinden. Gleichzeitig bietet sie aber auch der Lehrperson die Möglichkeit, neue Anstöße zu eigenen Sinngebungs-Versuchen zu erhalten.
Bei allen Schemata der Gestaltpsychologie, Farbentherapie oder auch der Entwicklungspsychologie, die vor allem problemorientierter Forschung entspringen, bleiben Bilder für den, der sie gestaltet hat, einzigartig. Diese Einzigartigkeit sollte in ihrem Wert anerkannt werden. Trotzdem können solche Schemata wertvolle Lesehilfen sein, die das je einzelne Bild nicht auf ein Raster reduzieren, sondern Impulse für eine weitere Auseinandersetzung bieten. Dabei können Metaphern immer wieder auf ihre Produktivität hin befragt werden, ohne durch begriffliche Einordnung ihre generierende Funktion zu verlieren.

Die Stärke von Kinderbildern im Zusammenhang mit Kindertheologie liegt meines Erachtens im Reichtum der Metaphern- und Symbolbildung. In der Phantasie können Kinder den Erwachsenen voraus sein und auch in dem, dass sie ihre religiösen Konstrukte unbeschwerter neuen Anforderungen anpassen. Die *Theologie des Radierens* stellt die eigenen Errungenschaften als im Prozess stehende Entwürfe und Hypothesen dar – nicht als Wahrheiten.

4 Von Kindertheologen und Kirchenlehrerinnen

„*Meinen wichtigsten Lehrerinnen in Kindertheologie*“[184] – mit diesen Worten widmet Wilfried HÄRLE einen seiner Artikel der jungen Generation. Betrachtet man „Kindertheologie“ nicht primär als Theologie *für* Kinder, sondern als Theologie *der* Kinder, so impliziert das, dass Kinder selbst Theologinnen sind. HÄRLE verweist mit seiner Widmung auf die Lehr-kraft der Kindertheologie. Gehören Kindertheologinnen und -theologen zur lehrenden Theologie? Doch ließe sich so ein Verständnis von Theologie und Theologen vertreten, wenn dem gegenüber eine lange Zeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit und um Theologie steht? Die Theologie als universitäre Disziplin, die in einer Vielzahl von Teilbereichen Ein- und Durchblick von ihren Absolventinnen verlangt, vom Koine-Griechisch bis Kirchenrecht oder von Adams Apfel bis Abendmahlsstreit. Es bedarf wohl doch eines kurzen Blickes darauf, was hier unter Theologie gemeint sein kann.

Ein Streiflicht auf die Geschichte dessen, was sich von der Antike bis heute unter dem Begriff *Theologe* verbarg, soll im Folgenden auf die Vielfalt der Möglichkeiten hinweisen. Dabei können die verschiedenen Facetten von Theologie hilfreich sein, um zu klären, welchen Stellenwert Kindertheologie in der (lehrenden) Theologie haben könnte.

4.1 Von Dichterinnen zu Lehrern und wieder zurück?

Als Theologen galten in der Antike die Dichter der Theogonien und Tradenten der mythischen Überlieferungen.[185] Erst seit dem 4. Jh wird „Theologe“ im christlichen, vorwiegend griechischen Kontext mit dem Begriff des Lehrers (Kirchenlehrer) verbunden, ebenso wie mit den biblischen Hagiographen.[186] GREGORIUS VON NYSSA identifiziert *Theologe* mit *kirchlichem Lehrer*, was für die Patristik bezeichnend ist, da in dieser Zeit die bischöflichen Träger des Lehramtes gleichzeitig die führenden Theologen sind. Die Theologie des Mittelalters setzt sich hier insofern ab, da sie unter wachsendem Interesse an einem normativen Charakter der Ursprünge, eine Bündelung der Lehre verfolgt, die verbindlich und einheitlich sein soll. In der Kirche zu leh-

---

[184] HÄRLE, *Kinder*, 11.

[185] Nur das LThK von 1965 verzeichnet zu „*Theologe*“ einen Artikel (von L. SCHEFFCZYK). Das LThK von 1938 und 2000 behandeln jeweils nur den Begriff *Theologie*.

[186] vgl. STIGLMAYR, *Mannigfache Bedeutungen von „Theologie“ und „Theologe“*, ThGl 11 (1919), 296-309.

ren bekommt somit zunehmend die Komponente der rechtmäßigen Tradierung von Glaubenswahrheiten. Einigen Kirchenvätern wurde sozusagen rückwirkend der Titel *Kirchenlehrer* zugebilligt. Trotz einem zunehmend wissenschaftlichen Verständnis von Theologie bleiben die dichterischen Züge im theologischen Nachdenken immer erhalten.

Melchior CANO ordnete die Autorität der Theologie unter den loci theologici proprii gleich nach jener der Väter-Theologen ein.[187] Daraus folgte ihre Anerkennung als „vorzügliches Hilfsorgan des kirchlichen Lehramts wie ihres unanimis consensus in Glaubensfragen als dogmatisch verbindliche Instanz.“[188] Diese einträchtige Übereinstimmung betont doppelt den einhelligen Charakter der Antworten, die auf Glaubensfragen wünschenswert sein sollten. Als reines Hilfsorgan des kirchlichen Lehramtes für Glaubensfragen, als dogmatisch verbindliche Instanz, verliert die Theologie ihren dichterischen Aspekt und damit den Ausblick auf andere Formen, Glaube zum Ausdruck zu bringen oder anders formuliert: Die Verdichtungen des Glaubens verengen sich so stark, dass sie als Lehrsätze ihren vormals dichterischen Charakter nur schwer erkennen lassen. Zur kirchlichen Konstitution dienen die Glaubens-Sätze als Identität stiftende Merkmale nicht selten zur Apologie oder Abgrenzung nach außen. So oszilliert verdichteter Glaube stets zwischen abgrenzender Glaubensverengung und klärender Glaubensverständigung.

Der vertiefte Einblick in den Gang der Dogmengeschichte führte zu der Einsicht, dass Theologen neben der Durchdringung, Erklärung und Geltendmachung der Glaubenswahrheit auch die Erschließung und Weiterbildung des Glaubensgutes leisten. Die Funktion der Theologietreibenden besteht also nicht nur in der Tradierung von Glaubensinhalten, sondern auch in der Weiterentwicklung des Glaubensbewusstseins, in der Be-treibung, oder in der Funktion als antreibende Kraft der Theologie. Vor allem die Katholische Theologie befinde sich im Spannungsfeld zwischen theologischer Wissenschaft und kirchlicher Autorität, so SCHEFFCZYCK. Er hält die Spannung für prinzipiell lösbar, „wenn die Theologen ihr eigenes geistgewirktes Sprechen unter den

---

[187] SCHEFFCZYCK unter Berufung auf LANG, Albert, *Die loci theologici des Melchior Cano und die Methode des dogmatischen Beweises. Ein Beitrag zur theologischen Methodologie und ihrer Geschichte*, München 1925, in: LThK (1965), 58.
[188] SCHEFFCZYCK in: LThK (1965), „Theologe“, 58.

Vorbehalt des nur in der Kirche als ganzer unfehlbar zur Wirkung kommenden Gottesgeistes stellen."[189]

Der klare Bekenntnis und Wahrheitscharakter steht bei SCHEFFCZYCK noch im Vordergrund. Mit Verweis auf den „religiös übernatürlichen Habitus" der Theologie warnt er vor der Verwechslung von Theologie und persönlichem Bekenntnis, das lediglich Ausdruck der eigenen biografischen Situation sei, ein „existentieller Aufschrei", der die Reinheit des göttlichen Wortes durch die Anmaßungen des Menschlichen drohe zu entstellen.[190]

Bis jetzt verharrt meines Erachtens Kindertheologie noch stark beim subjektiven Ausdruck der je einzelnen Kinder. Als *Theologie* ließe sie sich dann bezeichnen, wenn sie ins Gespräch käme mit anderen und damit als mitteilungsfähig erkannt wird. Der Beginn hierzu liegt allerdings im Subjektiven und ist tatsächlich eine Anmaßung – Kindertheologie misst sich mit der Theologie der Wissenschaft und es ist unklar, wie diese so unterschiedlichen Ansätze miteinander kommunizieren können.

Die Kindertheologie der USA beruft sich diesbezüglich stark auf die Handlung Jesu, die das Kind in die Mitte der Jüngerinnen stellt, damit diese vom Kind lernen können.[191] Doch scheint mir hier der biblische Verweis auf die Aufnahme des Kindes noch bedeutender zu sein, als das Thema der Größe. Die Jünger und Jüngerinnen fragen, wer am größten sei in Gottes Welt. Das gering sein des Kindes wird Sinnbild für das, was im Reich Gottes groß gemacht wird.[192] Doch die Antwort Jesu endet hier nicht, sondern wird fortgesetzt:

> „Wer ein solches Kind meinetwegen aufnimmt, nimmt mich auf." (MT 18,5)

Wer das Kind aufnimmt, nimmt den Christus auf. Für das Theologisieren mit Kindern könnte dieser Satz verdeutlichen, worauf man sich tatsächlich einlässt, wenn man dem scheinbar geringen Kind eine Aufnahme in die Theologie zubilligt. Wer Kinder ins Theologisieren aufnimmt, begeistert die Theologie wieder mit keinem geringeren Inhalt, als Christus selbst. Unter diesen Voraussetzungen kann Kindertheologie weiter ihren Weg des Einzugs in die Erwachsenen-Theologie verfolgen, als Fundus an Gleichnissen, Metaphern und Bildern.

---

[189] SCHEFFCZYCK in: LThK (1965), „Theologe", 59.
[190] SCHEFFCZYCK in: LThK (1965), „Theologe", 59.
[191] Ratcliff, D., *A ling and short history of children's spiritual development*, in: http://child-spirituality.org/NAPCE/NAPCE.pdf-, abgerufen am 19.09.2007; ORTH, *Kindern*, 139; BECKER, *Kind*, 99-115.
[192] MT 18, 2-5.

Die dichterischen Züge im theologischen Nachdenken blieben trotz des zunehmend wissenschaftlichen Verständnisses von Theologie immer erhalten. Metaphern wie beispielsweise die des *pilgernden Gottesvolkes* oder der Kirche als *Leib Christi* sind der Theologie von der lehrenden Amtskirche selbst zur Aufgabe der Auseinandersetzung nahe gelegt. Die Stärke von Bildern und Metaphern, die unter anderem der Kindertheologie innewohnt könnte ein Hinweis sein, welchen Platz Kindertheologie in der lehrenden Theologie einnimmt irgendwo zwischen Poesie, Phantasie und Weisheit.
Die Grenzen des Menschlichen als Gegeben zu erachten, kann längst nicht mehr bestritten werden. Nur innerhalb unserer Existenz können wir Theologie betreiben und sie mit den Theologien anderer in Beziehung setzen. Aber innerhalb dieser Existenz scheint es mir für die Theologie immer wieder angemessen zu sein bis zum Grenzwert ihrer Sprachmöglichkeiten zu gehen. Kindertheologie an dieser Stelle mit einzubeziehen bedeutet, die Existenz von Kindertheologie wahrzunehmen und sie zu fördern, sprachlich ebenso wie ihre Rolle als Laientheologie. Sie bedarf ebenso wie andere Bildungsprozesse der Deutung und Pflege.

> „Es gibt von den Anfängen der Christenheit an bis heute eine in ihrer Qualität und Bedeutung nicht zu unterschätzende Gemeinde- und Laientheologie, die [...] selbst das Resultat spezifischer Bildungsprozesse ist und deswegen ihrerseits zwar nicht der Reglementierung, wohl aber der Deutung und Pflege bedarf.“[193]

Gemeinde- oder Laientheologie, so HÄRLE, verbindet alle Christenmenschen miteinander, weil und sofern sie in irgendeiner Form über ihren christlichen Glauben nachdenken, während wissenschaftlicher Theologie eine spezielle Aufgabe innewohnt, die aus kirchlicher Sicht den Charakter eines speziellen Amtes hat. In paulinischem Sinn handelt es sich um das Amt des Lehrens,[194] in reformierter Terminologie um die „docteurs“.[195]
Die Entwicklung der Dogmatik hänge zum wesentlichen Teil vom lebendigen Austausch mit der Umgebung ab, schreibt HÄRLE am Beginn seines Handbuches.[196] SZAGUN weist auf den vierten Band der noch jungen KET[197]-Reihe hin, der sich mit den

---

[193] HÄRLE, *Dogmatik*, 13-14.
[194] Vgl. 1Kor 12,28f, Eph 4,11.
[195] HÄRLE, *Die kirchenleitende Funktion der evangelischen Theologie*, in: *Theologie und Kirchenleitung*. FS für P. Steinacker, Marburg 2003, 151-165; HÄRLE, *Kinder*, 23-24.
[196] HÄRLE, *Dogmatik*, 3.
[197] SZAGUN, *Kinder*, 9.

konzeptionellen Konsequenzen befassen wird, die sich aus der Forschung der Kindertheologie für die systematische Theologie ergeben.

4.2 Kindertheologie als Bestandteil der Theologie

Auch KROPAČ geht kritisch der Frage nach, ob man überhaupt sinnvoll von Kinder*theologie* sprechen könne[198] Nach Max SECKLER[199] führt er drei Grundgestalten von Theologie auf, die verdeutlichen, dass Kinder in zwei dieser Grundgestalten als Theologinnen anzuerkennen sind, ihnen in der dritten Gestalt allerdings dieser Titel nicht zugesprochen werden könne. Die Aufgliederung erscheint aber hilfreich, um das große Spektrum zu veranschaulichen, welches dem Begriff der Theologie zugrunde liegt.

1. Theologie als religiöse Rede von Gott
2. Theologie als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um Gott
3. Theologie als Glaubensdenken und Glaubenswissenschaft

Theologie als religiöse Rede von Gott bezieht sich auf die konkrete Praxis, in der Gott zur Sprache und ins Spiel gebracht wird. Sie ist in dem Sinn keine *vor*theologischen Leistung, die lediglich als Rohmaterial zur Reflexion in die eigentliche Glaubenswissenschaft gelangt, sondern „der Anfang, das Fundament und die Substanz aller anderen Formen der Theologie."[200] Im Horizont dieses Theologiebegriffs ist es angemessen, religiöse Äußerungen von Kindern als Theologie anzuerkennen, unabhängig davon, ob diese verbal oder bildhaft vorliegt. Kinder sind zu theologischen Konstruktionen fähig und liefern einen substanziellen Beitrag zu jeder anderen Form von Theologie.

Theologie als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um Gott nimmt sich der Gottesfrage unter zu Hilfenahme der argumentativen Beweisführung an. Diese beinhaltet eine kritische Kontrolle der Darlegungen oder einen eigenständigen Weg via Vernunft, die sich selbst um Erkenntnis bezüglich des Göttlichen bemüht. Erkenntnisbemühungen um Gott bringen eine philosophische Theologie hervor, die streng vernunftgeleitet ist. Erkennt man die Bildung von Metaphern und Bildern auch als Leistung der Vernunft an, die von der begrifflichen Vernunft nicht einzuholen sind,

---

[198] KROPAČ, *Prüfstand*, 87.
[199] SECKLER, *Theologie*, 184-190; KROPAČ, *Prüfstand*, 87.
[200] SECKLER, *Theologie*, 184; KROPAČ, *Prüfstand*, 87.

muss Kindertheologie in diesem Sinne auch als produktive Erkenntnissuche anerkannt werden, die

Theologie zeichnet sich auch als Glaubensdenken und Glaubenswissenschaft im Sinne des fides quaerens intellectum und des credo ut intelligam (Anselm von Canterbury)[201] Glaubensdenken vollzieht sich ganz aus dem Glauben und durch den Glauben. Indem sich das Denken des Glaubens wissenschaftlicher Methoden bedient, entsteht eine spezifische Konzeption von Theologie, die als Glaubenswissenschaft bezeichnet werden würde und seit dem Mittelalter als vorherrschend genuine Form der Theologie betrachtet werden kann.[202] Glaubensinhalt wird so für die Vernunft als einsichtig aufbereitet, indem immer neu über Glaubensinhalte reflektiert wird. Nur auf diese Weise kann der Glaube kommunizierbar und ein Gemeinschaftsgut werden. Theologie beinhaltet ein reflexives Moment. Dieses kann aber nur gewährleistet sein, wenn Techniken der Reflexion vorhanden oder erlernt worden sind. Ferner bedarf es eines Gegenübers, wenn die Einsichtigkeit der Argumentation geprüft werden soll und nicht zur Selbstbestätigung eigener Vorgaben und Prämissen wird. In diesem Sinne kann meines Erachtens auch diese dritte Gestalt der Kindertheologie nicht abgesprochen werden, auch wenn die Voraussetzungen zu einer begrifflichen Argumentationsfolge noch nicht gegeben sind. Wenn Kinder mit zunehmendem Alter über ihr eigenes religiöses Denken nachdenken, es immer wieder reflektieren und mit anderen ins Gespräch bringen betreiben sie eben auch Theologie.[203]

Eine lange Tradition in der Kirchengeschichte kennt die Lehre vom Glaubenssinn (sensus fidei) bzw. vom Glaubenssinn der Gläubigen (sensus fidelium), die von der Möglichkeit ausgeht, dass Charisma – in dem Fall der Gnade zugesprochen – den je einzelnen befähigt zu Glaubenswahrheiten zu kommen.[204] Eigenen religiösen Vorstellungen innezuwerden und diese auszudrücken sind Glaubenssinn und theologische Bezeugungsgestalten.

Die Theologen des 2.Vatikanischen Konzils hoben den Glaubenssinn der Gläubigen wieder hervor und bestätigten diesen erstmals explizit.

> „Jeder ist als Mensch und Christ Theologe [Theologin]. Denn Theologie ist schließlich nur die umfassende Bemühung um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen was wir als Men-

[201] KROPAČ, *Prüfstand*, 87.
[202] KROPAČ, *Prüfstand*, 87.
[203] SCHWEITZER, *Kindertheologie*, 10.
[204] KROPAČ, *Prüfstand*, 88.

schen und Christen notwendig sind. Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Maß aufgerufen, Theologe [Theologin] zu sein.“ [205]

Die Lehre vom Glaubenssinn erkennt in der religiösen Praxis einen originären Ort theologischer Erkenntnis. Als solcher ist dieser auch bezüglich der Kindertheologie zu würdigen. Theologische Kompetenz kommt also auch denen zu, die ohne wissenschaftliche Auseinandersetzung etwas Glauben. Die Wissenschaft und die Laientheologie sollen hier nicht gegeneinander ausgespielt werden, vielmehr haben beide Formen eine eigenständige Berechtigung und, was noch wichtiger ist, sie sind aufeinander angewiesen.[206]

Die Anerkennung des Glaubenssinnes als eigene religiöse Erkenntnisquelle eröffnet die Möglichkeit, die bestehende Kluft zwischen „einfachen“ Gläubigen und „professionellen“ Theologen zu überbrücken. Wenn die Glieder des Gottesvolkes Subjekte von Theologie sind, dann dürfe auch Kindern theologische Kompetenz zugetraut werden, so KROPAČ. Meines Erachtens müsste hier aber darauf verwiesen werden, dass Kinder auch Glieder des Gottesvolkes sind und als solche über theologische Kapazität verfügen. Pilgernd bleibt das Gottesvolk, egal welchen Alters, da das religiöse Lernen eine lebenslängliche Aufgabe ist. Demnach muss die Frage, ob Kindertheologie immer auch in der Suche des pilgernden Volkes enthalten ist, bejaht werden, auch wenn diese Kompetenz lange unbeachtet blieb.

4.3 Subjektwerdung zwischen Tradition und Erfahrung

Die Subjektwerdung, die in der Pädagogik eine große Rolle spielt ist jedoch auch eine Zumutung, derer sich Erwachsene immer wieder stellen müssen. Daher hängt das Theologisieren immer auch mit der eigenen Subjektwerdung zusammen. Doch was wird darunter verstanden? Die Emanzipation der Reformpädagogen richtete sich gegen lateinische Schulgelehrsamkeit, der sie „Monotonie in der Methode, Irrelevanz der Inhalte und Wirkungslosigkeit in den Effekten vorwarfen.“[207] Doch die Zuwendung zu den vernunftbegabten Subjekten, die qua eigener Vernunft zur Mündigkeit

---

[205] RAHNER, Karl, *Zur Theologie des Todes*, in: JORES, Arthur (Hg.), *Über den Tod*, Hamburg 1949, 87-112, hier 87.
[206] KROPAČ, *Prüfstand*, 88.
[207] ZIEBERTZ, *Fach,* 53.

und zu den erwünschten Erziehungszielen finden sollten, beinhaltet die Frage, worin diese Ziele eigentlich liegen. In persönlicher Glückseeligkeit? Darin, was nützlich ist für die Gemeinschaft und damit in irgendeiner Weise brauchbar? Dieser Ansatz wich dem Bemühen, die menschliche Individualität stärker zu gewichten. Bildung soll mehr als Ausbildung sein, sie soll den Menschen auf dem Weg zur wahrhaften Bestimmung seiner selbst begleiten – ganz im Sinne Rousseaus „Pädagogik vom Kinde aus".[208]

Man unterrichtet ein bestimmtes Fach. Der Satz „Ich unterrichte Religion" geht uns ganz selbstverständlich über die Lippen. Darin wird deutlich, dass das Lehren an ein Fach gebunden ist, welches eine Beziehung zu einem wissenschaftlichen Universum pflegt, von dem her man sich definiert und das einem die notwendige Professionalität verleiht. Die Perspektive ändert sich, wenn man sagt: „Ich unterrichte Menschen". Das Bezugsuniversum ist nicht mehr das Fach, sondern die Schülerinnen und Schüler. Im Religionsunterricht kommen beide Perspektiven zusammen.[209] Doch wie kann ein Kommunikationsraum eröffnet werden, der beide Perspektiven berücksichtigt?

Seitdem Psychologie und Pädagogik die Adressaten von Lernprozessen als Subjekte in den Vordergrund stellt und sie als Mitgestalter und Teilhaberinnen anerkennt, bleibt die Frage, nach dem Terrain, das auf der fachspezifischen Seite Religion oder Theologie an die Erfahrung der Kinder anknüpfen kann offen. Nicht immer führen Kinderüberlegungen auf ein religiöses, und gleich noch christliches Gebiet. ZIEBERTZ wirft die Frage auf, wie Erfahrungen von Kindern „verlängert" werden könnten, um daran einen theologischen Diskurs anzuschließen und ob der Diskurs nicht zum aufgesetzten theologischen Ende der Auseinandersetzung führe. Das Deduktions-Induktions-Dilemma ist der Religionspädagogik „ein ‚alter Bekannter'. Nach Erich Feifel (1995) haben diese beiden Ansätze auch religionspädagogisch Tradition."[210]

Wenn der Weg in der Praxis von den subjektiven Erfahrungen zwar ausgeht, aber auf einen Weg der Glaubenseinführung einbiegt, die schon fest steht, geht der Wert der induktiven Pädagogik verloren. „Vom Kind ausgehen und von Gott her denken", lautet die Kurzformel dieses Ansatzes.[211] Prominenter Kritiker dieses Ansatzes waren Johann SCHRAML und Franz Xaver KIEFL:

---

[208] Vgl 1.1.1; ZIEBERTZ, *Fach,* 54.
[209] ZIEBERTZ, *Fach,* 52.
[210] ZIEBERTZ, *Fach,* 58.
[211] ZIEBERTZ, *Fach,* 56.

„Die neue Methode subjektiviert den Glauben und macht ihn zu einem menschlichen Produkt. […] Nicht Gott, sondern das Kind wird zum Maßstab aller Dinge. […]Hier werden religiöse Wahrheiten *er*funden und nicht *ge*funden.“[212]

KIEFL wirft der induktiven Methode vor, sie impliziere einen neuen Begriff von Wahrheit. Von der Anschauung des Kindes auszugehen bedeute gleichsam, „die *Wahrheit von oben* zugunsten der *Wahrheit von unten* preiszugeben.“[213]

Kindertheologie zuzulassen hat Konsequenzen, das macht die vehemente Kritik an ihrem Ansatz deutlich. Diese Konsequenzen als Gewinn zu erachten, bleibt die Voraussetzung für das Überleben der noch jungen Kindertheologie.

Doch stellt sich in der religionspädagogischen Praxis die Frage, wie man mit der kindlichen Hypothesenbildung in deren Theologie umgehen kann.

---

[212] Vgl. ZIEBERTZ, *Die Foerstergefahr. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20.Jahrhunderts*, in: RpB 39/1997, 195-214.
[213] KIEFL zitiert bei ZIEBERTZ, *Fach,* 56.

5 Konsequenzen für die religionspädagogische Praxis

Um sich religiösen Artikulationen von Kindern sinnvoll anzunähern, bedarf es eines angemessenen Instrumentariums, damit in Bildern Konstruktionen und Rekonstruktionen, die geleistet werden, überhaupt zu entdecken. Eines dieser Instrumentarien bleibt das Interview, welches mit den Kindern geführt und ausgewertet werden muss. Hier erhalten Kinder die Möglichkeit, ihre verbildlichten Vorstellungen zu kommentieren und damit ihre Aussageabsicht zu verdeutlichen – sich selbst gegenüber, einer Gruppe oder gegenüber der erwachsenen Person.

Mit Anton BUCHER plädiert auch Mirjam SCHAMBECK für das Zulassen einer „ersten Naivität."[214] Naivität meint hier nicht Unwissenheit, sondern umschreibt den Zustand der Unbefangenheit, setzt ein unmittelbares Verstehen mit Wirklichkeiten voraus, die sich für Erwachsene in ihrem Sinn entleert haben. Diese Naivität soll dem Kind gewährt werden, solange es diese braucht. Das heißt umgekehrt, dass Kinder nicht auf diese erste Naivität fixiert oder religiös infantilisiert werden dürfen. Für Kinder plausible Konstrukte sind als solche ernst zu nehmen, was nicht bedeutet, dass diese auf sie festgeschrieben werden. Soweit die Ausgangslage, doch wie können Religionspädagogen und Religionspädagoginnen in der Praxis Kindertheologie fördern?

5.1 Erweiterung des Konstruktionsmaterials

Für die Weiterentwicklung ihrer Theologie helfen Informationen, die neu sind und die immer wieder weitere Konstruktionsprozesse anregen. Dabei ist eine Didaktik der Aneignung der Didaktik der Vermittlung vorzuziehen.

> „Konstruktionsprozesse werden v.a. dort angestoßen, wo Kinder merken, dass bisher generierte Strukturen und entwickelte Hypothesen nicht mehr ausreichen, um (neue) Situationen zu bestehen bzw. Denkkonflikte zu lösen."[215]

Intentionale religiöse Erziehung und Bildung muss damit nicht überflüssig sein, vielmehr kann sie zur subjektorientierten Erziehung komplementär verstanden werden und dies aus zweifachem Grund.

Zum einen entwerfen wir unsere Vorstellungen nicht auf einer Blanko-Vorlage. Kinder sind in ihrer religiösen Entwicklung keine Tabula rasa, sondern verarbeiten Mo-

---

[214] SCHAMBECK, *Kinder*, 22; BUCHER, *Provokation*, 24-25.
[215] SCHAMBECK, *Kinder*, 23.

mente ihrer Umgebung und auch der (religiösen) Tradition.[216] Der Prozess der Theologie-Bildung ist also mitbedingt durch das, was Kinder einmal gehört, gesehen und erfahren haben. Durch intentionale Pädagogik können also neue Denkräume eröffnet werden, indem beispielsweise jüdisch-christliche Erfahrungen mit in den Prozess hinein genommen werden und das „Konstruktionsmaterial" erweitern.[217]
Zum anderen können angebotene Möglichkeiten der religiösen Reflexion Kindern helfe, in ihren eigenen Fragen und Antworten weiter zu kommen. Intentionale Erziehung, die Möglichkeiten anbietet, kann dazu beitragen, dass Kinder nicht auf ihre Vorstellungen innerhalb eines Prozesses festgeschrieben werden, sondern ermutigt werden, weiterzudenken und neue (alte) Aspekte mit in ihre Konstruktionen zu integrieren.

5.2 Kultivieren einer kommunikativen Kindertheologie

Eine weitere Möglichkeit, mit theologischen Artikulationen von Kindern und Jugendlichen umzugehen, formuliert sich „in dem Desiderat, eine pluriforme Sprachfähigkeit zu kultivieren."[218] Im religiösen Sprechakt werden zugleich mehrere Formen – performative, selbstimplizierende und expressive Sprechakte – der Sprache aktiviert. Erstere vollziehen Handlungen z.B. die des Bekennens oder des Lebens, in denen die sprechende Person selbst involviert ist. Solches Sprechen nährt sich aus den subjektiven Erfahrungen und eigenen Ordnungsversuchen und drückt eine innere Affinität des Sprechenden zum Gesagten aus.

> „ Religiöse Erziehung und Bildung muss es deshalb darauf anlegen, neben konstatierendem, lehramtlichen und fachtheologischem Sprechen auch Sprechakte einzuüben, in denen die Sprechenden in ihrer Erfahrungswelt zum Ausdruck kommen."[219]

Dabei ist die lehrende Person nicht vom lernen und üben ausgenommen, auch wenn sie den Kindern fachlich voraus ist – das Ringen um die Sprache darf auch bei ihr nicht abgeschlossen sein, wenn Kindertheologie ein dialogisches Geschehen sein soll.
Die Fähigkeit, sich religiösen Themen sprachlich zu nähern, bildet die Grundlage dafür, Kindertheologie aus der Spontaneität ins theologische Gespräch mit einzubeziehen.

---

[216] Vgl. 2.4.1
[217] SCHAMBECK, *Kinder*, 25.
[218] SCHAMBECK, *Kinder*, 25.
[219] SCHAMBECK, *Kinder*, 25-26.

Somit sind theologische Artikulationen von Kindern sowohl Ziel- als auch Ausgangspunkt religiöser Bildung. Subjektorientiert das Sprachpotential von Kindern zu fördern, eröffnet nicht nur Kindern neue Möglichkeiten, Antworten auf große theologische Fragen zu konstruieren, sondern lädt auch die großen Theologen ein, neue Fragen zu bestehenden Antworten zu entdecken. Ausgehend von der im zweiten Kapitel beschriebenen Disposition zum Missverständnis im Gespräch mit Kindertheologinnen empfiehlt sich ein respektvoller Umgang angesichts nicht sofort verstehbarer Äußerungen von Kindern. Die andere Weise, über Gott und die Welt nachzudenken darf nicht als defizitär gegenüber der Erwachsenentheologie abgewertet werden.
Damit kommt in der Kindertheologie etwas zum Ausdruck, was für das Theologietreiben in jeder Form Voraussetzung ist:

> „Theologietreiben gründet im Respekt vor dem anderen [der anderen], der [die] nicht, weil er [sie] anders ist, als einem selbst gegenüber minderwertig abgetan wird, sondern als jemand gilt, der [die] ebenso wie man selbst zum Personsein aufgerufen ist.“[220]

SCHAMBECK verweist hier auf das gemeinschaftliche Suchen auf dem Weg nach Sinn gebenden Aussagen. Meines Erachtens scheint hier aber auch jener Aspekt durch, dass Rede von Gott immer Rede von etwas Uneinnehmbaren bleibt, insofern wir uns im Grenzbereich unserer Sprachfähigkeit bewegen müssen, wenn wir über transzendentale Bereiche reden wollen. Kinder, die uns mit Gleichnissen, religiösen Bildern und überraschenden Hypothesen begegnen offenbaren etwas, das zugleich uneinnehmbar bleibt. Ziel von Kindertheologie kann es sein, mit diesen anderen Bildern weiterzudenken, und die Grenzen unserer Sprache zu aktualisieren.
Sich mit den theologischen Konstruktionen von Kindern zu beschäftigen ruft immer wieder ins Bewusstsein, dass die Aneignung von Wissen und Deutungen immer im Zusammenspiel von Konstruktion und Rezeption geschieht. Unabhängig von Alter und Bildungsstand konstruieren wir die Welt im Rahmen von bereits erarbeiteten Strukturen, die durch externe Denkanstösse immer wieder neu bewegt werden.

5.3 Chancen der Kindertheologie erkennen, Grenzen formulieren

Theologische Gespräche mit Kindern zu führen, pluriforme Sprechkultur zu fördern oder Wege des Fragens zu finden – diese Anliegen der Kindertheologie sind zwei-

---

[220] SCHAMBECK, *Kinder*, 27.

felsohne sehr komplex. Es ist nicht leicht, in der Situation des Religionsunterrichtes angemessen auf überraschende Fragen und aufgeworfene Gesprächsthemen zu reagieren. In Bezug auf Jugendliche wird oft noch stärker deutlich, wie schwer die Erfahrungen der Jugendlichen mit den Inhalten einer 2000-jährigen Tradition zusammen zu führen sind. Diesbezüglich spricht PORZELT von einem „garstigen Graben", der weder durch eine Landverbindung noch durch eine dauerhafte Brücke überwunden werden kann. Er lässt sich weder deduktiv, noch induktiv neutralisieren.[221] Trotzdem hält ZIEBERTZ eine Verbindung für möglich:

> Sie besteht darin, *gewagte Hypothesen* zu formulieren, mit denen unbekannten und überraschenden Phänomenen eine Ordnung angeboten wird.
>
> Die gewagten Hypothesen und die darin enthaltenen Ordnungen öffnen den Diskurshorizont: Sie erlauben Lernen von Neuem aus Altem – und umgekehrt.[222]

Es muss also ein echtes Interesse an Kindern und Jugendlichen die Basis der Kommunikation mit Kindern bilden,[223] damit eine gegenseitige Förderung der religiösen Aneignung und Bildung stattfinden kann. FREUDENBERGER-LÖTZ empfiehlt die Professionalisierung Studierender angesichts der Komplexität der Gesprächssituation. Um angemessen in den Dialog von Kindertheologinnen einzusteigen ist es notwendig, sich selbst von seinen eigenen Handlungen zeitweise distanzieren zu können, um nach einer Reflexion dieser Handlung, besser in bestimmten Situationen zu reagieren. Gute Ergebnisse erzielte sie mit Videoaufzeichnungen während Gesprächen mit Kindern, die nach dem Unterricht ausgewertet wurden durch „nachträgliches lautes Denken" oder andere Verfahren.[224]

FREUDENBERGER-LÖTZ bezieht sich auf SCHÖN, der dieses Vorgehen mit „reflexion-on-action" und reflexion-about-action" beschreibt.[225] Der zentrale Schritt besteht darin, über die primäre Handlung eine sekundäre zu etablieren, um erstere aus einer bestimmten Perspektive beleuchten zu können. So kann ermittelt werden, ob die Kinder eine Fragehaltung entwickeln und ob sie Gelegenheiten zur eigenständigen Konstruktion theologischer Deutungen nutzen können. Ferner gewinnen die lernenden Lehrkräfte Einblick in das eigene Rollenverhalten und ihre Reaktionsweisen in

---

[221] ZIEBERTZ, *Fach,* 59.
[222] ZIEBERTZ, *Fach,* 59.
[223] SCHLUSS, *Vorschlag*, 31.
[224] FREUDENBERGER-LÖTZ, *Reflexion*, 80.
[225] SCHÖN, Donald A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* London 1983; zitiert bei FREUDENBERGER-LÖTZ, *Reflexion*, 79.

überraschenden Momenten, in denen fruchtbare Gedanken in den Dialog platzen. Unterstützt die Reaktion der Lehrkraft in diesen Situationen das eigenständige theologische Denken von Kindern?[226] Voraussetzung für eine Professionalisierung der Lehrkräfte für das Theologisieren mit Kindern ist dann möglich, wenn die aus der Reflexion gewonnenen Einsichten zeitnah wieder in neue Unterrichtsgespräche eingebracht werden können. Eine Weiterentwicklung durch forschendes Lernen ist um so effektiver, wenn über einen kontinuierlichen Zeitraum Unterrichts- und Reflexionserfahrungen gemacht werden können.

Damit entgegnet man auch der Gefahr, bei Einzelaussagen der jungen Theologinnen stehen zu bleiben und diese als Theologie zu überstrapazieren. Auch im Interesse der Kindertheologie, sollte Religionspädagogik die gewonnenen Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Theologie anderer Lebensphasen bis hin zu gerontologische Settings im Blick behalten. „Wenn Kindertheologie gleichsam alles wird, besteht die Gefahr, dass sie sich zu nichts verflüchtigt.“[227]
Die Grenzen der Schatzhebung von Kindertheologie liegen einerseits in den Widrigkeiten der Kommunikationssituation, die bis zu einem gewissen Grad abgebaut werden können durch Schulung der Religionspädagogen und einem möglichst günstig geführten Dialog. Anderseits beeinträchtigt momentan noch die überwiegend erwachsenenzentrierte Forschung die Ergebnisse von Kindertheologie. HEINZEL macht darauf aufmerksam, dass man sich des Blickwinkels der momentanen Forschung bewusst sein müsse.[228]

---

[226] FREUDENBERGER-LÖTZ, *Reflexion*, 80-85.
[227] BUCHER, *Verstand*, 9.
[228] Vgl. HEINZEL, *Methoden.*

Fazit

Kindertheologie verspricht ein neues Paradigma der Religionspädagogik zu werden[229] – und das meiner Ansicht nach zu Recht. Aber wird sie auch zu einem Paradigma für andere theologische Disziplinen. Geht man von den drei Aspekten HÄRLES aus systematischer Perspektive[230] aus, so zeichnet sich nicht nur für Pädagogen und Kinder eine gewinnende Aussicht ab, sondern für die Theologie selbst.

1. Kinder sind Thema der Theologie, denn sie sind selbst von Jesus in unsere Mitte gestellt. Sie gehören zum pilgernden Volk Gottes und sind Trägerinnen und Träger der Laientheologie.
2. Kinder sind Subjekte von Glauben, denn sie konstruieren sich ihre Vorstellungen von Gott und der Welt selbst und wagen Hypothesen, Erfahrung und Tradition auf ihre Weise in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Es geht nicht darum, ihre Sinngebungsversuche auf vorgegebene Glaubenswahrheiten zu lenken, sondern mit ihnen die eigenen Konstrukte zu bereichern und kritisch zu hinterfragen.
3. Aus diesem Grund sind Kinder als Autoren bzw. Produzentinnen von Theologie anzuerkennen, die einen Beitrag zum Glaubensgut der Theologie leisten können, wenn ihre Aussagen in sinnvoller Weise gefördert werden.

Die Kritik an der ersten Naivität, die Ende der 1980 Jahre um BUCHER und GROM so viel Aufsehen erregte, scheint sich inzwischen aufgelöst zu haben in der ausführlichen Klärung, dass mit Kindertheologie nicht gemeint ist, die Arbeit der Pädagogen von den Kindern leisten zu lassen. Kindertheologie als religionspädagogische Option, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihnen zuzumuten, Theologie hervorzubringen und mitzugestalten, zieht dann jedoch die Konsequenz nach sich, Kinder in anderen Disziplinen der Theologie zu Wort kommen zu lassen. Ihr Reichtum an phantasievoller Bilder- und Metaphernsprache kann vieles anstoßen und festgefahrene

> „Wahrheitsansprüche, die so oft entzweit und Blut über die Menschheit gebracht haben, noch mehr entkrampfen. Kindertheologie kann auch verbreiten, was in der religiösen Erziehung und in den Kirchen oft abgeht: Heiterkeit, Begeisterung, Humor.“[231]

---

[229] SCHLUSS, *Vorschlag*, 23.
[230] HÄRLE, *Kinder*, 11.
[231] BUCHER, *Verstand*, 10.

Das religionspädagogische Ziel der Kindertheologie kann es nicht sein, die Erfahrung der Kinder nur aus der Motivation einzubeziehen, um die junge Generation mit der vorbereiteten Materie der Theologie besser zu erreichen. Der Einbezug von scheinbar abwegigen Schlüssen eröffnet einen kommunikativen Raum, in dem Bedeutungen generiert werden können.[232] Die Selbsttätigkeit der Lernenden, die in konstruktivistischen Konzepten bereits gefördert werden, kann auch in der Religionspädagogik an Bedeutung gewinnen. Die Offenheit, mit der bei einem konstruktivistisch-kommunikativen Ansatz laboriert wird, korrespondiert mir dem Gegenstand religiösen Lernens selbst:

> „Was christlicher Glauben und christliche Lebenspraxis sind, ist notwendig aber nicht hinreichend an der Vergangenheit abzulesen, sondern muss zu jeder Zeit immer wieder neu hermeneutisch entwickelt werden. Die abduktive Perspektive radikalisiert einen Lebensweltbezogenen Ansatz, sie ist emanzipatorisch im Hinblick auf das Lernsetting, und sie ist kritisch gegenüber theologischer Verkrustung.“[233]

Was es heute bedeutet, Christ oder Christin zu sein, kann im Unterricht nicht durch die Lehrperson beantwortet werden, auch nicht stellvertretend. Vielmehr muss um eine Antwort von und mit den Schülerinnen im Hier und Jetzt gerungen werden. Die dabei mitunter gewagten Hypothesen sind Versuche, sinnvolle Zusammenhänge zu konstruieren und das Lernen, Christin oder Christ zu sein, in einen Gesamtzusammenhang mit dem eigenen Leben zu stellen.

Sowohl ausgesprochene Bilder, als auch bildliche Aussagen von Kindern zeichnen sich durch eine Originalität aus, die nicht ohne weiteres zu verstehen ist. BAUMGARDT weist auf Gräben hin, die ein erwachsener Betrachter zunächst bei einem Kinderbild überbrücken muss, wenn er das Bild verstehen möchte.[234] Bild und Sprache, die nicht unsere sind, stellen unsere eigenen Bilder und unsere Sprache zugleich in Frage, vor allem dann, wenn einmal errungene Sprache zur intoleranten Richtigkeit erstarrt ist.

Sich auf die bildnerische Sprache von Kindern einzulassen und nicht bei einer erwachsenen stilisierten Kunst (Naive Kunst) stehen zu bleiben, ermöglicht eine Öffnung hin zu einer ungewohnten, fremden und doch mitunter sehr lebensnahen Theologie, die uns herausfordert. Lernen als ästhetische Praxis stellt einen Prozess dar, in welchem erfahrungshaltige Bilder gesammelt, umgearbeitet und neu erfunden

---

[232] HILGER, *Korrelation*, 227-240.
[233] ZIEBERTZ, *Fach*, 62.
[234] BAUMGARDT, *Kinderzeichnungen*, 119.

werden.[235] Im gegenseitigen Fördern und gemeinsamen Suchen steckt ein Schatz, dem die Kindertheologie auf die Spur gekommen ist.

Eltern, Erzieher, Religionslehrerinnen, Katecheten und Seelsorgerinnen, die Kindertheologie zu Wort kommen lassen, werden von den Theologinnen der jungen Generation auf ein neues, weites und spannendes Aufgabenfeld eingeladen.[236] Doch für mich ist dies nicht nur ein Aufgabenfeld, sondern eben auch ein Lernfeld, da die Erwachsenentheologie nicht selten von der Kindertheologie zu Recht aufs Feld des Glatteises geführt werden könnte. Es geht um nicht weniger als die Reflexion über unser Glaubensgut in Tradition und Erfahrung.
Glaube und Theologie stehen komplementär zueinander (vgl. 2). Sie müssen voneinander unterschieden werden und sind dennoch einander zugeordnet. Gemeinschaftlicher Glaube lebt von produktiver Kommunikation und der gegenseitigen Überprüfung und Vergewisserung.

> „Da es vor allem das Bedürfnis nach subjektiver und intersubjektiver Vergewisserung ist, das die Ausbildung von Theologie motiviert, wird die Kindertheologie daran zu messen sein, in wieweit sie dieser Aufgabenbestimmung gerecht wird.“[237]

---

[235] SZAGUN, *Sprachlosem*, 8.
[236] KROPAČ, *Prüfstand*, 91.
[237] ANSELM, *Kindertheologie*, 14.

Schluss

Abschließend möchte ich eine Gruppe Sechstklässler zu Wort kommen lassen, die ich alle zwei Wochen im Schulhaus Wiesenthal in Baar unterrichten darf. Die Taufe Jesu sollte das Thema werden. Doch gleich der zweite Vers in Mk 1 prophezeite ein Stolperstein zu werden. Also entschloss ich mich, die Wegbereitung Gottes zum Einstieg etwas zu thematisieren[238]:

L: Stellt euch vor, hoher Besuch käme zu euch. Wie bereitet ihr euch vor, wenn ein König oder eine Kaiserin zu euch kommen würde.

S1: Ich will aber, dass mich der Dalai Lama besucht.

L: ... oder wenn euch der Dalai Lama besucht.

S2: Üben, wie man ihn begrüßt [springt auf, verneigt sich, Klasse lacht]

S3: Aufräumen und alles schön machen.

S2: Je nachdem, wo er herkommt, etwas aus dem Land, damit er sich wohl fühlt. Wenn aus Italien, würde ich ganz viel Pizza machen [springt auf und deutet die Verteilung von Backblechen (?) an], wenn aus der Schweiz, dann irgendwas mit Käse.

L: Oh, die Idee finde ich gut: Damit der hohe Besuch sich wohl fühlt, versuche ich etwas aus seinem Land vorzubereiten.

Aber – was würden wir dann vorbereiten, wenn Gott auf die Welt kommt, aus einem Reich Gottes?

[schweigen]

S1: Kerzen, viele Kerzen.

S4: Engel.

S5: Ha, wo willst Du denn Engel herholen?

S4: So Lichtgestalten, oder so.

S6: Ja! Alles irgendwie hell und schön mit viel Weiß.

S1: [stirnrunzelnd] Also ich würde nur ein bisschen aufräumen, und ansonsten alles so lassen. Ich fühle mich wohl so und wenn Gott mich besucht, dann so, wie ich mich wohl fühle.

Ich finde, er hat Recht.

---

[238] Das Gespräch ist nur aus meinem Gedächtnis rekonstruiert. Was ich vergaß, bleibt für den weiteren Dialog verloren (L= Lehrerin, Sx=Schüler).

Literatur

AISSEN-CREWETT, Meike, *Kinderzeichnungen verstehen. Von der Kritzelphase bis zum Grundschulalter*, München 1988.

AMRHEIN, Manuela, RITLER, Karin, ARNOLD, Nicole, *Vom Kopffüssler zum Piratenschiff. Entwicklung und Aussagekraft von Kinderzeichnungen – Menschenzeichnungen im Vergleich*, Luzern 1998.

ANSELM, Reiner, *Verändert Kindertheologie die Theologie?*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 13-25.

ARNOLD, Ursula, HANISCH, Helmut, ORTH, Gottfried, *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997.

BAADER, Meike S., Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit, Berlin 1996.

BAHR, Matthias, KROPAČ, Ulrich, SCHAMBECK, Mirjam, *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005.

BAUMGARDT, Ursula, *Kinderzeichnungen – Spiegel der Seele. Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie*, Zürich [5]1992.

BLUMENBERG, Hans, *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, Frankfurt am Main 1998.

BLASBERG-KUHNKE, Martina, *Kindertheologie. Zur pastoralen Bedeutung eines religionspädagogischen Programms*, in: Diakonia 38/2007, 305-308.

BUCHER, Anton A., *Theologisieren und Philosophieren mit Kindern*, in: Ders., Büttner, Gerhard, u.a.(Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 147-170.

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006.

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 3: *„Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*, Stuttgart 2004.

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 2: *„Im Himmelreich ist keiner sauer". Kinder als Exegeten*, Stuttgart 2003.

BUCHER, Anton A., *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: Ders., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 1: *„Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002, 9-27.

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 1: *„Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002.

BUCHER, Anton A., *Das Weltbild des Kindes*, in: Büttner, Gerhard, Dieterich, V.-J. (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, 199-215.

BUCHER, Anton A., *„Das Gute muss immer gewinnen",* München 1992.

BUCHER, Anton A., *„Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle". Plädoyer für die Erste Naivität*, in: KatBl 9/1989, 654-662.

BÜTTNER, Gerhard, *Strukturen theologischer Argumentation – Versuch einer Karthographie der Kindertheologie*, in: Ders., Bucher, Anton A., u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 56-68.

BÜTTNER, Gerhard, BUCHER, Anton A., *Kindertheologie – eine Zwischenbilanz*, in: ZPT 57/2005, 35-46.

BÜTTNER, Gerhard, *„Der Himmel fängt überall an". Bilderbücher zum Thema Himmel*, in: Ders., Bucher, Anton A., u.a. (Hg.), Jabuki 3: *„Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*, Stuttgart 2004, 139-144.

BÜTTNER, Gerhard, RUPP, Hartmut (Hg.), *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart/Berlin/Köln 2002.

BÜTTNER, Gerhard, *Die Theologie der Kinder kennen lernen*, in: Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden (Hg.), Beiträge pädagogischer Arbeit 1/2001, 61-68.

CASSIRER, Ernst, *Philosophie der Symbolischen Formen*, in: Ders., Gesammelte Werke, Hamburg 2001-2002, Bd. 11-13.

CASSIRER, Ernst, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Frankfurt am Main 1990 (aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Amerikanische Originalausgabe: *An Essay on Man*, New Haven 1944).

DOEHLEMANN, Martin, *Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können*, Frankfurt am Main 1985.

EGGER, Bettina, *Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache*, Bern 1984.

FISCHER, Dietlind, SCHÖLL, Albrecht (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden*, Münster 2000.

FOERSTER, Heinz von, *Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem*, in: Voß, Reinhard (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel ^{4}2002, 14-32.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, *Die handlungsentlastete Reflexion als Motor der Professionalisierung von Studierenden,* in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 79-85.

GLAS, Alexander, *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, in: Kunst + Unterricht 247/2000, 46-65.

GROM, Bernhard, *Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität"*, in: KatBl 11/1989, 790-793.

HANISCH, Helmut, *Kinder als Philosophen und Theologen*, in: Lux, Rüdiger, Jahrbuch für biblische Theologie „Gottes Kinder", Neukirchen-Vluyn 2002, 156-177.
(Gleicher Titel in: Glaube und lernen 1/2001, 4-16)

HANISCH, Helmut, *Religiöse und moralische Orientierungen von Kindern*, in: Frohne, Irene (Hg.), Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1999.

HANISCH, Helmut, *„… manchmal träume ich, dass Gott eine Tochter hat, die sich um die Gedanken und Wünsche der Kinder kümmert …". Zur religiösen Phantasie von Kindern*, in: Lehren und lernen 5/1998, 19-28.

HÄRLE, Wilfried, *Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 3: *„Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*, Stuttgart 2004, 11-27.

HÄRLE, Wilfried, *Dogmatik*, Berlin ^{2}2000.

HEIMBROCK, Hans-Günter, *Phantasie und christlicher Glaube. Zum Dialog zwischen Theologie und Psychoanalyse*. München/Mainz 1977.

HEINZEL, Frederike (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim/München 2000.

HELLER, Eva, *Wie Farben wirken. Farbenpsychologie, Farbsymbolik, kreative Farbgestaltung*, Reinbek ^{12}2004.

HILGER, Georg, *Abduktive Korrelation und religionspädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*, in: Ziebertz, Hans Georg, Heil, Stefan, Prokopf, Andreas (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität in interdisziplinärem Dialog, Münster/Hamburg/London 2003.

HILGER, Georg, *Eine Theologie des Radierens. Wie Kinder an ihren Gottesvorstellungen arbeiten*, in: KatBl 3/2000, 162-170.

HOFMANN, Renate, *Leben im Jetzt. Annäherung an das kindliche Zeitverständnis*, in: Jabuki Bd. 3, Stuttgart 2004, 48-57.

HOFMANN, Renate, *„Zeit ist immer da – auch nachts“. Gedanken von 11-12-jährigen Schülerinnen und Schülern zum Thema „Zeit“*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 3: *„Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*, Stuttgart 2004, 126-128.

HULL, John M. , *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh 1997.

KLEIN, Stephanie, *Erkenntnis und Methode in der praktischen Theologie*, Stuttgart 2005.

KRAFT, Wilhelm, *Kindertheologie „vernetzt“ – zum Konzept einer neuen Tagungsreihe im RPI Loccum*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 171-172.

KRAMER, Werner, *Religiöse Vorstellungen von Kindern. Aufsätze von Primarschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen*, in: RL 4/1987, 4-23.

KRENZ, Armin, *Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildersprache verstehen*, Freiburg 1996.

KROPAČ, Ulrich, *„Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand,* in: KatBl 131/2006, 86-92.

KULD, Lothar, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München 2001.

LABBÉ, Brigitte, PUECH, Michel, *Denk dir die Welt,* Bindlach 2003.

LEHMANN, Karl, *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung in der Kirche heute*, {Eröffnungsreferat bei der Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz, 19. September 1994}, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Bonn 1994.

LOCH, Werner, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*, Essen 1964.

LOOSLI, Dieter, *Zur Psychologie des bildnerischen Gestaltens*, Zürich 1977.

LUHMANN, Niklas, *Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation*, in: Ders., Aufsätze und Reden, Stuttgart 2001, 76-93.

MARTENS, Ekkehard, *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 4: *„Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern*, Stuttgart 2005, 12-28.

METTHEWS, Gareth B., *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995.

MERZ, Vreni, *Was Kinder können, bevor sie es lernen, Schlummernde Kräfte wecken und fördern*, Freiburg im Breisgau 2006.

MOLLENHAUER, Klaus, *Die Funktion des Symbols in der Erziehung*, in: Oelkers, Jürgen, Wegenast, Klaus, Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991, 98-110.

MÜLLER, Wolfgang W., *Yves Congart und Karl Rahner auf dem II. Vatikanischen Konzil. Über das Zusammenspiel von Lehramt und Theologie*, in: Belok, Manfred/ Kropač, Ulrich, (Hg.), Volk Gottes im Aufbruch. 40 Jahre II. Vatikanisches Konzil, Zürich 2005, 101-136.

NIPKOW, Karl Ernst, *Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen*, in: Hilger, Georg, Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 183-223.

OBERTHÜR, Rainer, *„Das Staunen Gottes ist ins uns selber." Kinder erfahren sich im Fragen nach Gott und Gott im Fragen nach sich*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 1: *„Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002, 95-104.

OBERTHÜR, Rainer, *Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen*, München 2000.

OBERTHÜR, Rainer, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995.

OELKERS, Jürgen, *„Erziehung vom Kinde aus". Über die Macht pädagogischer Bilder*, in: Seyfahrt-Stubenrausch, Michael , Skiera, Ehrenhard (Hg.), Reform-pädagogik und Schulreform in Europa I, Hohengehren 1996.

OELKERS, Jürgen, WEGENAST, Klaus (Hg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens*, Stuttgart 1991.

ORTH, Gottfried, *Gebt den Kindern eine Chance. Ökumenisches Lernen in Kindergarten und Grundschule*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 1: *„Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002.

OSER, Fritz, GMÜNDER, Paul (Hg.), *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Gütersloh [3]1992.

OSER, Fritz, REICH, Helmut, *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. Zu Bernhard Groms Replik auf Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität"*, in: KatBl 3/1990, 170-176.

PAUL, Jean, *Friedrich Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken*, Langensalza 1910.

PETERMANN, Hans-Bernhard, *Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus Philosophischer Perspektive*, in: Büttner, Gerhard, Rupp, Hartmut (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart/Berlin/Köln 2002, 95-127.

PIAGET, Jean, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, Stuttgart 1975.

PLIETH, Martina, *Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*, Neukirchen-Vluyn [2]2002.

RAHNER, Karl, *Zur Theologie des Todes*, in: Jores, Arthur (Hg.), Über den Tod, Hamburg 1949, 87-112.

RICOEUR, Paul, *Die lebendige Metapher*, München 1986.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emile oder über die Erziehung*, Paderborn 1981.

SCHAMBECK, Mirjam, *Wie Kinder glauben und theologisieren.Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern*, in: BAHR, Matthias, KROPAČ, Ulrich, SCHAMBECK, Mirjam, Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 18-28.

SCHAMBECK, Mirjam, *Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach*, in: Jabuki Bd.1, Stuttgart 2002, 105-113.

SCHAVAN, Annette, *Dialog – Ferment einer sich wandelnden Kirche*, in: LebZeug 49/1994, 196- 201.

SCHLUSS, Henning, *Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln*, in: ZPT 57/2005, 23-35.

SCHWEITZER, Friedrich, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 2: *„Im Himmelreich ist keiner sauer". Kinder als Exegeten*, Stuttgart 2003, 9-18.

SCHWEITZER, Friedrich, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992.

SCHWEITZER, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter,* München 1991.

SCHWEITZER, Friedrich, *Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole*" in: Oelkers, Jürgen, Wegenast, Klaus, Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991, 169-181.

SECKLER, Max, *Theologie als Glaubenswissenschaft*, in: HFTh IV/1988, 179-241.

SEDMACK, Clemens, *Theologie als „Handwerk". Eine kleine Gebrauchsanweisung*, Regensburg 1999.

SEIBT, Klaus, „*Für die Knetmännchen bin ich (wie) der liebe Gott". Wie sich die Welt in den Köpfen der Kinder malt – Entwicklungspsychologische und theologische Zugänge*, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 27/1997, 26-30.

SPENGLER, Friederike Franziska, *Kindsein. Ein Modellfall auf interdisziplinärem Parkett*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 5: *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*, Stuttgart 2006, 38-48.

SPENN, Matthias, *Theologisieren mit Kindern - Ein Perspektivenwechsel*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 4: *„Kirchen sind ziemlich christlich". Erlebnisse und Deutungen von Kindern*, Stuttgart 2005, 29-38.

STALFELT, Pernilla, *„Und was kommt dann?". Das Kinderbuch vom Tod*, Frankfurt am Main 2000; Buchbesprechung in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 1: *„Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Stuttgart 2002, 161-165.

STEFFENSKY, Fulbert, *Der alltägliche Charme des Glaubens*, Würzburg [3]2003.

STOCK, Alex, *Strukturale Bildanalyse*, in: Ders./Wichelhaus, Manfred: *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bilderwelt*, Düsseldorf 1981, 36-43.

SZAGUN, Anna-Katharina, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, in: KET Bd. 1, Jena 2006.

TAMMINEN, Kalevi, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt am Main 1993.

ULRICH, Heiner, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999.

WEGENAST, Klaus, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität"*, in: KatBl 3/1990, 185-190.

ZIEBERTZ, Hans Georg, *Ein Fach unterrichten oder Menschen? Subjektbezug und Methode in der Religionspädagogik*, in: BAHR, Matthias, KROPAČ, Ulrich, SCHAMBECK, Mirjam, Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 52-63.

ZOLLER MORF, Eva, *Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*, Zürich 2006.

ZOLLER MORF, Eva, *Philosophieren mit Kindern über die Notwendigkeit der Zeit*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, u.a. (Hg.), Jabuki 3: *„Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage*, Stuttgart 2004, 159-164.

ZOLLER MORF, Eva, *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen" Kinderfragen*, Zürich 2000.