

Wie Kinder glauben und theologisieren

Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern

MIRJAM SCHAMBECK

Wie Kinder glauben und theologisieren, sich mit ihren Gottesvorstellungen auseinander setzen und sie aufbauen ist eine Frage, die in der Religionspädagogik erst in den letzten zehn Jahren auf ein breiteres Forschungsinteresse gestoßen ist. Glaubensvermittlung im herkömmlichen Sinne konzentrierte sich fast ausschließlich auf die möglichst effektive Weitergabe eines theologisch reflektierten Erwachsenenglaubens. Kindern zuzugestehen, eine eigene Theologie aktiv zu konstruieren (vgl. Bucher 1992, 19–22), 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.

1 Der Weg zu einer Theologie von Kindern

1.1 Geistesgeschichtliche Hintergründe zur Entstehung von Kindertheologie

Für René Descartes (1596–1650) war es noch unmöglich zu denken, dass Kinder theologisieren könnten. Er ging davon aus, dass die Vernunft zwar in das Kind eingegossen sei (in Form von eingeborenen Ideen), dass aber bei Kindern nicht vom vollen Gebrauch der Vernunft geredet werden könne. Über viele Jahrhunderte hinweg galten Kinder als unwissend, töricht und ihren Launen ausgeliefert. Dieses Verständnis ließ es nicht zu zu denken, dass sich Kinder aktiv und auf ihre Weise mit Gott auseinander setzen bzw. über ihn nachdenken (vgl. Schweitzer 1992, 153–202).

Erst mit Jean Jacques Rousseau (1712–1778) kam es zu einem epochalen Umschwung. In seinem Entwicklungsroman »Émile« verteidigt er die schon antike Idee vom »unschuldigen Kind«, das, »wie alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, von Natur aus gut« sei (Rousseau 1981, 9). Er versteht die Kindheit als eigene Zeit mit einem eigenen Wert, die »eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen« habe (ebd., 69).

Obwohl Rousseau gleichsam als »Entdecker der Kindheit« gewürdigt werden kann, ist er ein genauso scharfer Verneiner einer Kindertheologie. Die Romantik, die zwar ohne Rousseau nicht vorstellbar geworden wäre, folgt ihm aber gerade in diesem Punkt nicht. Vielmehr versteht sie das Kindsein als Inbegriff von Religiosität. Während das Kind als ganz in der Gottesnähe lebend verstanden wird, ist das Erwachsenwerden begleitet von einem zunehmenden Verlust eben dieser selbstverständlichen Gottesnähe.

Rousseau, die durch ihn mit vorbereitete Romantik und die sich an der Romantik inspirierende Reformpädagogik können so als Wegbereiter verstanden werden, den Eigenwert der Kinder wahrzunehmen und zu würdigen. Sie sind damit auch – für Rousseau gilt das zumindest indirekt – diejenigen, die es denkbar werden ließen, Kinder als Subjekte von Theologie wahrzunehmen und in ihrem eigenständigen Theologisieren zu würdigen.

1.2 Ergebnisse der kognitiv-strukturalen Entwicklungspsychologie: Kinder als Konstrukteure der Wirklichkeit

Die Grundthese des Genfer Entwicklungspsychologen Jean Piaget grenzt sich vom Behaviorismus ab, wie er in den 1960er- und 1970er-Jahren propagiert wurde. Hier wurde das Kind vornehmlich als Resultante, als Opfer entfremdender gesellschaftlicher Verhältnisse, und damit als fast ausschließlich von der Umwelt geformt verstanden (exogenistisches Konzept; vgl. Bucher 1992, 13).

Piaget lehnt aber auch die endogene Sichtweise ab, die davon ausgeht, dass die religiösen Vorstellungen in der »religiösen Anlage des Kindes« immer schon »schlummerten« (vgl. Pfliegler 1935, 171). Er geht vielmehr davon aus, dass sich die Kinder die Welt auf ihre Weise aneignen und die Welt auf je ihre Weise hervorbringen. Sie können also wirklich als »Konstrukteure« (vgl. Piaget 1975) bezeichnet werden. Kinder bauen sich ihre Welt zusammen und entwickeln Verstehen, indem sie Neues in bekannte Zusammenhänge integrieren und so ihre eigenen Kausalitäten aufbauen.

Wenn also für das Weltverstehen der Kinder gilt, dass sie sich dieses aktiv konstruieren, dann kann das auch auf den religiösen Bereich übertragen werden. Kinder setzen sich auch mit der Gottesfrage aktiv konstruierend auseinander.

der. Damit kommt ein dritter Faktor ins Spiel, der Entscheidendes für die Anerkennung der Kindertheologie beitrug: die Kinderphilosophie.

1.3 Der Beitrag der Kinderphilosophie zur Profilierung einer Kindertheologie

Die so genannte Kinderphilosophie, die seit den 1980er-Jahren von Amerika her kommend (Gareth B. Matthews, für Deutschland: Hans-Ludwig Freese, Ekkehard Martens u.a.), einen großen Aufschwung erlebte, attestiert den Kindern eine eigenständige philosophische Kompetenz. Diese manifestiert sich im Staunen und im Fragen.

Margrit Geissler z.B. variiert die antike Geschichte vom Schiff des Theseus und fragt danach, ab wann das Schiff, das Balken für Balken ersetzt wird, überhaupt noch das Schiff des Theseus genannt werden kann (vgl. Geissler 1994, 232–244). Diese Geschichte kann zum Ausgangspunkt eines Gesprächs mit Kindern und Jugendlichen darüber werden, was überhaupt Identität ausmacht, inwieweit Veränderung zur Identität gehört und wo die Grenze dafür ist.

Die Kinderphilosophie nimmt also ernst, dass Kinder von sich aus die »großen Fragen« des Lebens stellen, indem sie nach dem Woher und Wohin des Lebens fragen, unterwegs sind, Sinn zu entdecken, und auch eine Sensibilität für das entwickeln, was über das Vorfindliche hinausgeht. Die Kinderphilosophie hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder in diesen Suchprozessen begleitet werden müssen und ihnen entsprechende Räume eröffnet werden sollen, in denen sie diesen Fragen nachgehen können.

1.4 Zur Auseinandersetzung mit Kindertheologie in der Religionspädagogik

Trotz des theologischen Bildverbots, das lange Zeit auch in dem Sinn verstanden wurde, keine Bilder von Gott zu produzieren, hat die Beschäftigung mit Gottesbildern bzw. Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen in den letzten zehn Jahren in der Religionspädagogik Konjunktur. Dabei zeichnen sich folgende Phasen ab: Angeregt wurden religionspädagogische Fragestellungen u.a. von sozialwissenschaftlich orientierten Forschungen zur Religiosität von Kindern, wie sie beispielsweise von Rizzuto und Heller Ende der 1980er-Jahre oder Tamminen durchgeführt wurden. Versuchte man diesen Zugang vornehmlich über sprachliche Äußerungen von Kindern oder Jugendlichen, setzten empi-

risch arbeitende religionspädagogische Studien auf die Produktion und Analyse von Bildern, die Kinder oder Jugendliche von Gott malten.

Eine zweite Phase begann in den 1990er-Jahren mit einem breiten Forschungsinteresse in der Religionspädagogik. In verschiedenen Projekten wurden Kinder motiviert, ihre Vorstellung von Gott in Bildern auszudrücken (vgl. Bucher 1994, Hanisch 1996, Klein 2000, Hilger 2000 u.a.). Hier dominierte das Anliegen, die Dignität der Kinderbilder zu erweisen und sie als Ausdruck der Religiosität und der theologischen Produktionsleistung von Kindern verstehen zu lernen. Ferner wurden erste Hypothesen angestellt, wie die Gottesbilder zu interpretieren sind bzw. welche »Konstanten« sich aus den Gottesbildern herauslesen lassen. Die Aufmerksamkeit richtete sich vor allem darauf, inwieweit Kinder anthropomorphe Gottesvorstellungen artikulierten oder abstrakte bzw. symbolische (vgl. Bucher 1994, Hanisch 1996) generierten. Zum Teil thematisierten diese Untersuchungen schon die Frage, ob und wie sich Bilder von Jungen und Mädchen unterscheiden (vgl. Hilger/Dregelyi 2002 u.a.).

Inzwischen kann man von einer dritten Phase sprechen: Bilder von Kindern werden darauf hin untersucht, wie sie ihre Vorstellungen von Gott mit den Erfahrungen von Tod oder Leid in Zusammenhang bringen (vgl. Schambeck 2002), wie blinde Kinder sich Gott vorstellen, oder welche Momente, Personen und Institutionen auf den Konstruktionsprozess Einfluss nehmen. Dazu gehören auch Überlegungen, die den Generierungsprozess der Bilder näher in den Blick nehmen. Es wurde z.B. gefragt, inwieweit die Malfähigkeit eines Kindes Einfluss nimmt auf den gestalterischen Ausdruck (vgl. Bucher 2000), wie Kinder in ihren Konstruktionen Elemente mitverarbeiten, die sie aus der Tradition bzw. ihrer Umgebung kennen gelernt haben (vgl. Streib 2000) oder inwieweit »anthropomorphe« Gottesbilder entwicklungspsychologisch bedingt sein könnten.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass sich nach einer Phase, in der Wert darauf gelegt wurde, Kinder Bilder produzieren zu lassen und deren Würde als theologische Artikulationen anzuerkennen, die religionspädagogische Literatur darauf konzentriert, sowohl spezielle Fragen zu den Aussagen der Kinderbilder zu stellen als auch das Zustandekommen der theologischen Konstruktionen bzw. Rekonstruktionen zu untersuchen (vgl. Heimbrock 2000, 32–34).

Inzwischen geht es verstärkt darum, welche religionspädagogischen Konsequenzen aus einer so genannten »Kindertheologie« gezogen werden können. Wie kann man kritisch-produktiv mit den theologischen Konstruktionen von Kindern oder Jugendlichen umgehen, um sie auf dem Weg ihrer Subjektwerdung zu begleiten und sie zur Konstruktion von Identität anzustiften, die zu einem »Leben in Fülle« führt (Joh 10,10)?

2 Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern

2.1 Sich religiösen Artikulationen von Kindern annähern

Für diejenigen, die religiöse Erziehung und Bildung initiieren und begleiten, ergibt sich als erste Aufgabe, die Theologien von Kindern wahrzunehmen, ernst zu nehmen und zu verstehen zu versuchen. Dass dies sehr viel Mühe kostet, dass es dabei gilt, sehr genau zu arbeiten, auch wenn die Äußerungen anderer immer nur approximativ verstanden werden können, weil es kein identisches Fremdverstehen gibt (vgl. Schori 1998) – das gilt es bei den Untersuchungen und vor allem bei der Hypothesenbildung und Interpretation zu berücksichtigen.

Dabei stellt sich die Frage nach einem angemessenen Instrumentarium, um die Bilder in ihren Gestaltungsmomenten ernst zu nehmen und die Konstruktionen und auch die Rekonstruktionen, die hier geleistet werden, zu entdecken. Es geht also darum, aufmerksam zu werden, welche Faktoren den Generierungsprozess eines Bildes mitbedingen, vor allem entwicklungspsychologische Faktoren, die Entwicklung des Zeichnens, momentane Einflüsse (z.B. eine Fernseh-sendung, die im Malprozess mitverarbeitet wird) oder strukturelle Momente zu berücksichtigen. Konkret bedeutet das, dass neben den Kinderbildern auch Interviews mit den Kindern geführt und ausgewertet werden müssen, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, eigene Kommentierungen vorzunehmen und Aussageabsichten deutlich zu machen.

2.2 Zulassen einer ersten Naivität

Wie kann man mit den theologischen Artikulationen von Kindern und Jugendlichen nun praktisch umgehen? Mit Anton Bucher ist festzuhalten, dass sich aus entwicklungspsychologischer Sicht ein Plädoyer dafür ergibt, Kinder die »erste Naivität« durchleben zu lassen (vgl. Bucher 2002, 24f). Naivität ist hier nicht als Unwissenheit, sondern primär als Unbefangenheit und als unmittelbares Einssein mit Wirklichkeiten, die sich für Erwachsene entleerten, zu verstehen. Bruno Bettelheim etwa warnte davor, solche Vorstellungen zu früh zu entmythologisieren, weil das kleine Kind »den Glauben an die Magie ... braucht, um seine Angst zu binden und seine Hoffnung auf kommende Freuden ... immer wieder neu zu entfachen« (vgl. Bettelheim 1987, 388).

Das Zulassen einer »ersten Naivität« meint jedoch nicht, Kinder in einer angstbesetzten Welt von Hexen und Zauberern zu belassen. Magie, die ein Moment der »ersten Naivität« des Kindes ist, ist eben ambivalent. Sie kann imaginären Schutz vermitteln und sie kann auch panische Ängste auslösen. Diese sind abzubauen. Ein Kind sollte also so lange in der ersten Naivität bleiben können, als es diese braucht. Das heißt umgekehrt auch, dass Kinder nicht auf die erste Naivität fixiert oder religiös infantilisiert werden dürfen – durch Denk- und Kritikverbot oder etwa durch autoritäre Gottesbilder.

Konkretisiert man das beispielsweise an der Theodizeefrage, so kann man in verschiedenen Kinderbildern feststellen, dass sie das Böse als unmittelbar von Gott gewirkt verstehen. Martin malte beispielsweise ein Bild, in dem Gott verursachte, dass Peter auf einer Bananenschale ausrutschte. Gott hatte Peter »bestraft«, weil dieser zuvor einen Mitschüler ungerechterweise angepöbelte hatte. Das Böse wird hier zum Mittel Gottes, um Menschen zu bestrafen und auf ihr falsches Tun hinzuweisen. Diese auch in der Theologieggeschichte immer wieder ventilerte Antwort auf die Theodizeefrage (vgl. Kreiner ²1998, 141–148) wurde für Martin zu einer plausiblen Lösung, die zunächst zu respektieren ist, die aber langfristig zu einer Verkürzung und damit Einengung der Gottesvorstellung und auch der Vorstellung von der Freiheit des Menschen führt. Auch wenn Kinder also nicht vorschnell aus der ersten Naivität »katapultiert« werden dürfen, dürfen sie dennoch nicht auf sie festgeschrieben werden.

2.3 Neue Entwicklungen und Konstruktionen anbahnen helfen

Um Kindern die Möglichkeit zu geben, sich weiterzuentwickeln, ergibt sich das Desiderat, ihnen auch Informationen anzubieten, die neu sind. Nur so können sie selbst in immer neue Konstruktionsprozesse verwickelt werden, die dem lebendigen und zur Freiheit befreienden Gott, wie ihn der jüdisch-christliche Glaube verkündet, auf die Spur kommen. Dass dafür eine Didaktik der Aneignung eher geeignet ist als eine Didaktik der Vermittlung, versteht sich von selbst.

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 (vgl. Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl u.a. 1995, 49, 180, 209).

Um nochmals auf das Bild Martins einzugehen, der seine Gottesvorstellung nach der Do-ut-des-Struktur (Stufe 2 des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder) artikulierte: Hier wären Denk-Angebote hilfreich, die das Gotteskonzept weiterführen. Möglich wäre z.B.: Lässt uns Gott nicht auch genügend Raum für Freiheit und Verantwortung?

2.4 Fragen und Antworten von Kindern in einen Dialog mit Theologie und Philosophie bringen

Das Anbahnen neuer Konstruktionen kann gefördert werden, indem Fragen und auch Antworten, die Kinder in ihren Bildern bzw. den Interviews artikulieren, aufgegriffen und in einen Dialog mit der Theologie gebracht werden.

Die Frage nach dem Leid und »wie das dann mit Gott ist« (Philipp, 11 Jahre) könnte den Fragen und Antwortversuchen, die in der Philosophie- und Theologiegeschichte erhoben wurden, gegenübergestellt werden. Kinder und Jugendliche könnten z.B. darüber nachdenken, was die epikureische Zusammenfassung des Theodizeeproblems bedeuten kann: Welcher Gott ist das, der das Übel zwar verhindern will, aber es nicht kann? Wie zeigt sich ein Gott, der das Übel zwar verhindern kann, aber es nicht will? Wie muss man sich einen Gott vorstellen, der das Übel weder verhindern kann noch will? Was bedeutet es, dass Gott zwar das Übel verhindern will und kann, es aber trotzdem Übel gibt? Auf diesem Hintergrund, der das Theodizeeproblem deutlich als Widerspruchproblem formuliert, könnten Lösungswege, wie sie in der Theologie gedacht wurden, überlegt werden. So könnte man z.B. eine Lösung diskutieren, die das Attribut der Allmacht Gottes aufgibt: Gott wird hier als einer vorgestellt, der das Leid und das Übel nicht verhindern kann, weil er zu schwach dazu ist. Was bedeutet es, wenn diese Aussage letztlich gilt? Und wie stellen sich dagegen Zusagen Gottes gerade an leidgeprüfte Menschen dar, wie z.B. »Fürchte dich nicht, denn ich bin mit dir; hab keine Angst, denn ich bin dein Gott« (Jes 41,10) oder »Denn ich bin der Herr, dein Gott, der Deine rechte Hand ergreift und der zu dir sagt: Fürchte dich nicht, ich werde dir helfen« (Jes 41,13)?

Auch wenn dieses Beispiel hier nur angedeutet und nicht näher ausgeführt werden kann, soll deutlich werden, dass die theologischen Produktionen von Kindern nicht nur als Ausgangspunkt religiöser Bildungsprozesse verstanden werden dürfen, sondern auch das Ziel haben, Kinder und Jugendliche zu weiteren Überlegungen zu inspirieren. Erfahrungen und Aussagen des jüdisch-christlichen Glaubens könnten im Sinne eines Interpretationspotenzials aufgegriffen werden, das die Kinder dazu anregt, die eigenen theologischen Konstruktionen zu überprüfen, zu korrigieren bzw. zu erweitern.

2.5 Komplementarität von theologischen Konstruktionsleistungen und intentionaler religiöser Erziehung ermöglichen

Vorwürfe an eine subjektorientierte Religionspädagogik und damit auch an eine so genannte »Kindertheologie« brachten immer wieder das Argument ein, dass

dadurch intentionale religiöse Erziehung und Bildung überflüssig würde. Gerade die schon formulierten religionspädagogischen Desiderate geben Hinweise dafür, dass sich intentionale und subjektorientierte Erziehung und Bildung nicht widersprechen, sondern als zueinander komplementär verstanden werden können, und zwar aus einem zweifachem Grund.

Wie weiter oben schon deutlich wurde, konstruieren Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen von Gott nicht als »Tabula rasa«, sondern verarbeiten in ihren Konstruktionen Momente ihrer Umgebung und auch der (religiösen) Tradition. Der Generierungsprozess theologischer Konstruktionen ist also mitbedingt durch das, was Kinder einmal gehört, gesehen und erfahren haben. Intentionale religiöse Erziehung kann deshalb versuchen, Kindern Räume und Zeiten zu eröffnen, in denen sie selbst Erfahrungen mit dem jüdisch-christlichen Glauben machen, Inhalte kennen lernen, Verhalten reflektieren und Verantwortung einüben, um dadurch das »Konstruktionsmaterial« zu erweitern.

Zugleich können z.B. Gottesvorstellungen des jüdisch-christlichen Glaubens oder hier im Beispiel Möglichkeiten aus der christlichen Tradition mit dem Theozieproblem umzugehen, den Kindern helfen, in ihren eigenen Fragen und auch Antworten weiter zu kommen. Intentionale religiöse Erziehung kann dazu beitragen, Kinder nicht auf ihre Vorstellungen festzuschreiben, sondern sie ermutigen, weiterzudenken und auch andere Aspekte in ihre Antworten zu integrieren.

Insgesamt zeigt sich also, dass Kindertheologie sehr wohl auch extern beeinflusst wird. Religionspädagogisch gilt es zu überlegen, *welche* Inhalte Kindern in Bezug auf religiöse Themen angeboten werden und *wie* diese angeboten werden (vgl. Bucher 2002, 21).

2.6 Pluriforme Sprachfähigkeit kultivieren

Eine weitere religionspädagogische Antwort auf die Frage, wie man mit theologischen Artikulationen von Kindern und auch Jugendlichen angemessen umgehen kann, formuliert sich in dem Desiderat, eine pluriforme Sprachfähigkeit zu kultivieren. Religiöses Sprechen ist auf performative, selbstimplizierende und expressive Sprechakte angewiesen. Performative und selbstimplizierende Sprechakte vollziehen Handlungen z.B. des Bekennens, des Lebens, in denen der Sprecher mit seiner Person selbst involviert ist. Ein solches Sprechen ist erfahrungsgesättigt und drückt innere Affinitäten des Sprechenden zum Gesagten bzw. Geschriebenen aus.

Religiöse Erziehung und Bildung muss es deshalb darauf anlegen, neben konstatierendem, lehramtlichem oder fachtheologischem Sprechen auch Sprech-

akte einzuüben, in denen die Sprechenden in ihrer Erfahrungswelt zum Ausdruck kommen.

Untersucht man Kinderbilder, inwieweit hier auch expressive und selbstimplizierende Sprechakte zur Geltung kommen, so kann man eine erstaunliche Bereitschaft der Kinder feststellen, sich auf religiös-relevante Sprechakte einzulassen. Die Kinder drücken aus, was für sie lebensgeschichtlich und lebensweltlich bedeutungsvoll und sinnstiftend ist und schaffen damit Anknüpfungspunkte, um mit anderen ins Gespräch zu kommen.

Das hat nun sowohl Konsequenzen für die (Aus-)Bildung von Lehrkräften als auch für die religionsunterrichtliche Praxis. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich um eine Wahrnehmungskompetenz bemühen, die es ihnen ermöglicht, diese Sprechakte und lebensweltlichen Verortungen wahrzunehmen (vgl. Hilger 1998, 259–261); bzw. müssen sie selbst fähig sein, so zu sprechen und Gott auch mitten in ihrer Alltagswelt zu entdecken.

Das bedeutet dann auch, dass religiöse Erziehung und Bildung darauf zielen muss, den Schülerinnen und Schülern ein Sprachpotenzial zu eröffnen, das ihnen hilft, ihre alltäglichen Erfahrungen, ihre Frage nach dem Woher und Wohin, nach dem Sinn und dem, was über das Vorfindliche hinausgeht, auszudrücken.

3 Mit theologischen Artikulationen von Kindern umgehen als Konkretisierung eines subjektorientierten Religionsunterrichts

Versucht man ein Resümee aus diesen Ausführungen zu ziehen, so lässt sich festhalten, dass die theologischen Artikulationen von Kindern angemessen wahrzunehmen sind, und zwar sowohl als Ziel- als auch als Ausgangspunkt religiöser Erziehung und Bildung. Nimmt man die Rede von einem subjektorientierten Religionsunterricht ernst, dann gilt es bei den Theologien der Schülerinnen und Schüler anzusetzen, sie zu neuen Konstruktionen zu motivieren bzw. ihnen ein Deutungs- und Sprachpotenzial zu eröffnen, das ihnen hilft, ihre eigenen Deutungen von Welt und Gott zu erweitern, evtl. auch zu korrigieren und zu vertiefen.

Auch wenn die Rede von einer Kindertheologie missverständlich ist, wird dadurch ernst genommen, dass sich Kinder auf ihre Weise mit den »großen Fragen« des Lebens auseinander setzen. Hier wird mit einem großen Respekt vor der nicht sofort verstehbaren Andersheit der Äußerungen von Kindern davon

ausgegangen, dass ihre Art und Weise, über Gott nachzudenken und das zu artikulieren, nicht als defizient gegenüber einer Erwachsenentheologie abgewertet werden darf.

Damit kommt in der Kindertheologie etwas zum Ausdruck, was grundsätzlich für das Theologietreiben – egal in welcher Disziplin – gilt. Theologietreiben gründet im Respekt vor dem anderen, der nicht, weil er anders ist, als einem selbst gegenüber minderwertig abgetan wird, sondern als jemand gilt, der ebenso wie man selbst vor Gott zum Personsein aufgerufen ist.

Zielt religionspädagogisches Bemühen darauf, religiöse Subjektwerdung zu begleiten, zu fördern und auch dazu zu provozieren, dann gilt es wahrzunehmen, wo sich sozusagen die Einzelnen aufhalten, in welcher Verfasstheit, in welchem entwicklungspsychologischen Stadium sie sind.

Für die Ausbildung bedeutet das dann natürlich, dass zukünftige Religionslehrkräfte nicht nur darin geschult werden müssen, ihre Wahrnehmungskompetenz im Hinblick auf die Texte der Bibel und die Tradition des Glaubens zu schärfen, sondern auch im Hinblick auf die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, denen sie im Zuge ihres theologischen Handelns begegnen werden (vgl. Hilger 1998, 247f).

Mit den theologischen Konstruktionen von Kindern umzugehen macht auch bewusst, dass die Aneignung von Wissen wie auch Weltdeutung im Zusammenspiel von Konstruktion und Rezeption geschieht. Das heißt, dass jeder, egal ob Kind oder Erwachsener, die Welt konstruiert im Rahmen der von ihm schon erarbeiteten Strukturen – und zugleich immer wieder externer Anstöße bedarf, um die eigenen Konstruktionen zu verbessern.

Mit den theologischen Konstruktionen von Kindern religionspädagogisch angemessen umzugehen kann damit als eine Konkretisierung des grundlegenden Bildungszieles angesehen werden, das den Religionsunterricht von heute und morgen bestimmen muss, nämlich zur Subjektwerdung der Einzelnen beizutragen.

Literatur

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit, München ¹¹1994.

Bettelheim, Bruno: Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit, Frankfurt a. M. 1987.

Bucher, Anton A.: Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: Merz, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994, 79–100.

Ders.: Kinder als Theologen?, in: RL 21 (1992) H. 1, 19–22.

Ders.: Vom Kopffüßergott zu den perspektivischen Lichtstrahlen. Skizze der Entwicklung des Zeichnens (religiöser Motive) im Kindes- und Jugendalter, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden, a.a.O., 53–76.

- Ders./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra u.a. (Hg.): »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie 1), Stuttgart 2002.*
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.*
- Geissler, Margrit: Das Schiff des Theseus heißt Krusenstern. Philosophieunterricht in den Klassen 5/6, in: Martens, Ekkehard/Schreier, Helmut (Hg.): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I, Heinsberg 1994, 232–244.*
- Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7–16 Jahren, Stuttgart/Leipzig 1996.*
- Heimbrock, Hans-Günter: Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden, a.a.O., 19–39.*
- Hilger, Georg: Wahrnehmungsschulung für die Religiosität Jugendlicher. Ein religionsdidaktisches Projekt im Horizont der enzyklopädischen Frage, in: Ritter, Werner/Rothgangel, Martin (Hg.): Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 246–263.*
- Ders.: Wahrnehmungsschulung für »Gottesbilder« von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden, a.a.O., 263–279.*
- Ders./Dregelyi, Anja: Gottesvorstellungen von Jungen und von Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): »Mittendrin ist Gott«, a.a.O., 69–78.*
- Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000.*
- Kreiner, Armin: Gott im Leid. Zur Stichhaltigkeit der Theodizee-Argumente, Freiburg i. Br./Basel/Wien ²1998.*
- Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München ⁵2003.*
- Pflegler, Michael: Der Religionsunterricht II: Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck 1935.*
- Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1975.*
- Rousseau, Jean Jacques: Émile oder Über die Erziehung, Paderborn 1981.*
- Schambeck, Mirjam: Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): »Mittendrin ist Gott«, a.a.O., 105–113.*
- Schori, Kurt: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren, Stuttgart 1998.*
- Schweitzer, Friedrich: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religiös-pädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.*
- Ders./Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.*
- Streib, Heinz: Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden, a.a.O., 129–141.*