pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Metzger, Nicole

"Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden". Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern

Kassel : kassel university press 2012, 458 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 15) - (Dissertation, Universität Halle-Wittenberg, 2011)

Quellenangabe/ Reference:
Metzger, Nicole: "Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden". Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern. Kassel : kassel university press 2012, 458 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 15) - (Dissertation, Universität Halle-Wittenberg, 2011) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306837 - DOI: 10.25656/01:30683

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306837
https://doi.org/10.25656/01:30683

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 15

Nicole Metzger

„GESCHICHTEN SIND DOCH DAZU DA, WEITERERZÄHLT ZU WERDEN“

Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 15

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Nicole Metzger

„Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“

Eine empirische Untersuchung zu
Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel
von Kindern

kassel
university
press

Dissertation an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Fach Praktische Theologie / Religionspädagogik, verteidigt am 1. November 2011.

Erster Gutachter: Prof. Dr. em. Raimund Hoenen, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Michael Domsgen, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Externer Gutachter: Prof. Dr. em. Gerhard Büttner, Technische Universität Dortmund

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

Zugl.: Wittenberg, Univ., Diss. 2011
ISBN print: 978-3-86219-256-4
ISBN online: 978-3-86219-257-1
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-32571

2012, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Für Amélie,
Benjamin und Ann-Sophie

Zu diesem Buch

Wer in Buchhandlungen die Angebote an Kinderbibeln studiert, ist in der Regel überrascht über die Fülle und die großen Qualitätsunterschiede. Dass hier zentrale Fragen biblischer Hermeneutik und Theologie ganz praktisch verhandelt werden, wird auch für Theolog/innen oft erst auf den zweiten Blick klar. So überrascht es auch nicht, dass das Thema „Kinderbibeln“ erst relativ spät in den Fokus der religionspädagogischen Forschung getreten ist. Nach meinem Dafürhalten geht es dabei um drei zentrale Fragen: 1. Welche Textauswahl wird vorgenommen, 2. Wie ist das Text-Bild-Verhältnis und 3. Welche Sprache wird gewählt?

Der erste Punkt thematisiert letztlich die Kanonfrage mit Luthers Kriterium, was denn nun „Christum treibet“. Die Frage, ob man den biblischen Text durch Bilder unterstützen dürfe, wurde zu verschiedenen Zeiten bekanntlich z.T. sehr heftig diskutiert. In einer so bildergesättigten Welt wie unserer ist der Verzicht auf Bilder kaum denkbar, so dass auch ein Versuch einer deutschen Koranausgabe für Kinder nicht auf eine entsprechende Bebilderung verzichten möchte. Und dennoch ist das Verhältnis von Bild und Text immer wieder neu spannend. Schließlich der Text: Wenn nicht nur der Urtext zugunsten der Muttersprache verlassen wurde, sondern auch eine autorisierte Übersetzung wie die der Lutherbibel nur bedingt allgemeine Anerkennung findet, dann ist es konsequent, den Leuten aufs Neue „auf's Maul zu schauen“ und seien es diesmal die „Mäuler“ der Kinder bzw. deren Texte und Bilder.

Die letzten beiden Fragestellungen hat Nicole Metzger in ihrer Arbeit radikal verfolgt, indem sie die ins Auge gefassten Rezipienten, also die Kinder selbst, in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung gestellt hat. Welche Zugänge haben Kinder zu den biblischen Texten und zu den Bildern? Es gibt eine Reihe von impliziten oder expliziten Hypothesen, was denn nun Kindern wirklich gefalle. Nicole Metzger hat detailliert Kinder gefragt, hat sie selbst Bibeltexte formulieren und die Bilder malen lassen. Angesichts der pluralen Population verwundert es nicht, dass die Ergebnisse nicht eindeutig

ausfielen. Ästhetische Frage spielten ein Rolle, aber auch theologische – z.B. zur Texttreue.

Es gibt neuerdings explizite Versuche, Kinder an der „Produktion“ ihrer Kinderbibel zu beteiligen[*], dies zeigt, dass Nicole Metzgers Arbeit „im Trend“ liegt. Für die Forschungen zu Kinderbibeln ergeben sich zahlreiche neue Erkenntnisse, vor allem in den vielen kleinen Details, die die Arbeit zutage fördert. Für Verlage könnte es hilfreich sein, einmal im Detail zu überlegen, wie sie zielgruppengerecht neue Ausgaben produzieren können. Für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer gibt das Buch Anregungen, wie sie die Kinder mit beteiligen können an der immer wieder neuen Aneignung der biblischen Botschaft.

Das Buch versteht sich auch als ein Beitrag zur Kindertheologie. Dies ist konsequent, weil die Auseinandersetzung mit der Bibel und ihren Geschichten immer das Zentrum zumindest einer christlichen Kindertheologie darstellen wird. Insofern ist jeder der in diesem Buch abgedruckten Schülertexte, genauso wie jedes von Kindern gemalte Bild, ein Beitrag zur Aneignung und zur Diskussion dieser für alle Christ/innen lebensnotwendigen Schrift. Von daher ist es auch konsequent und stimmig, dass dieses Buch in den „Beiträgen zur Kinder- und Jugendtheologie“ erscheint. Es wird den Diskurs bereichern – indem es Nachfolgestudien, Widerspruch und neue Ideen anregen kann.

Gerhard Büttner

---

[*] Michael Landgraf: Die Kinder-Bibel zum Selbstgestalten, Stuttgart ²2008 .

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde im Februar 2011 an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle als Dissertation eingereicht.
Die Durchführung der Studie wurde finanziell ermöglicht durch ein Promotionsstipendium der Graduiertenförderung des Landes Sachsen-Anhalt. Dieser gilt mein Dank sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Theologischen Fakultät. Ferner gebührt dem Freundeskreis der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Dank für den mir zur Veröffentlichung gewährten Druckkostenzuschuss.
Insbesondere sei auch meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Raimund Hoenen sowie den Gutachtern Herrn Professor Dr. Michael Domsgen und Herrn Professor Dr. Gerhard Büttner gedankt für ihre hilfreichen Ratschläge und die Erstellung der Gutachten. Herr Professor Dr. Raimund Hoenen hat mich bei der Umsetzung des Forschungsvorhabens stets durch ein offenes Ohr für Fragen, hilfreiche Kommentare und seine Geduld unterstützt.
Ebenso möchte ich mich bei Frau Professorin Dr. Christine Reents für das Gutachten bedanken, das sie für die Graduiertenförderung zu meinem Promotionsvorhaben angefertigt hat, sowie bei Herrn Professor Dr. Peter Kliemann für seine hilfreichen Hinweise und das Interesse an meinem weiteren Werdegang.
Dank geht ebenso an die drei Schulen, die Evangelische Grundschule Köthen, die St. Mechthild-Grundschule Magdeburg sowie die August-Hermann-Francke-Grundschule Halle, die mir zeitlich und räumlich die Durchführung des Projektes ermöglichten, sowie an die Lehrerinnen und Lehrer für ihre tatkräftige Unterstützung.
Ich danke den vielen Kindern, die mit ihren Bildern, Texten, Ideen und Gedanken das nötige Basismaterial für diese Arbeit geliefert haben. Ihre Ideen waren erfrischend, und ihre Gedanken erstaunten.
Danken möchte ich auch meiner Freundin Ulrike für ihr allzeit offenes Ohr und ihre ermunternden und verständnisvollen Worte und Sabine für die Kinderbetreuung.

Besonders danke ich meinem Mann und meinen Eltern für ihre Diskussionsbereitschaft, ihren Rat und ihre praktische Unterstützung, unter anderem auch für die Betreuung der drei Kinder, denen ich die Arbeit widme, aber auch dafür, dass sie mich immer wieder ermuntert haben, die Arbeit zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.
Abschließend danke ich Frau Professor Dr. Petra Freudenberger-Lötz für die Möglichkeit, meine Arbeit in der vorliegenden Reihe zur Kinder- und Jugendtheologie veröffentlichen zu können sowie der Calwer Verlag-Stiftung für einen Zuschuss zu den Druckkosten.

Birkenau, im April 2012 *Nicole Metzger*

Inhaltsverzeichnis

Zu diesem Buch 5

Danksagung 7

Einleitung 19

Erster Teil:
Theologische Fragestellungen und methodische Zugänge

1. Bibel und Kind 24

1.1 Altersgerechte Behandlung biblischer Themen 25

1.1.1 Christologie aus der Perspektive von Kindern 28

1.1.2 Gleichnisse 30

1.1.3 Schöpfungsglaube 31

1.2 Erzählen biblischer Geschichten 34

1.3 Funktionen und Grenzen von Illustrationen biblischer Geschichten 36

1.3.1 Probleme bei der Umsetzung theologischer Inhalte 37

1.3.1.1 Gottesdarstellungen 37

1.3.1.2 Jesusdarstellungen 38

1.3.1.3 Engeldarstellungen 39

1.3.2 „Einfache“ Illustrationen contra „Kunstwerke“ 40

1.3.3 Der Comic – eine besondere Form der Veranschaulichung 41

2. Bildwahrnehmung und -rezeption von Kindern 43

2.1 Psychische Prozesse beim Betrachten von Bildern 44

2.2 Bildrezeption von Kindern 46

2.3 Bilddidaktische Überlegungen 52

2.4 Ästhetische Erfahrungen von Kindern 54

3. Empirische Forschung zur Bildpräferenz von Kindern 56

3.1 Überblick über bisherige Forschungsergebnisse 57

3.2 Kriterien bei der Wahl des „Lieblingsbildes“ 61

3.2.1 Die Stimmung des Bildes 61
3.2.2 Die Darstellungsweise 62
3.2.3 Der Malstil 64

4. Empirische (Kinder-) Bildstudien zur Religiosität von Kindern 65
4.1 Quantitative und qualitative Studien zu Gottesvorstellungen in Kinderbildern 66
4.2 „Da sind sie nicht allein." – Bildpräferenzen von Kindern bei religiösen Motiven 68
4.3 „So dürfen wir in der Schule aber nicht malen!" – Kinder begutachten Kinderbibeln 70

5. Kinderbibeln –Bücher für Kinder? 78
5.1 Kinderbibeln – Ziele, Schwierigkeiten, Trends 79
5.2 Eine Fragebogen-Umfrage als Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit 84
5.2.1 Stellenwert von Kinderbibeln im Alltag der Kinder (Fragen 7 und 8) 87
5.2.2 Sehen sich Kinder in der biblischen Erzähltradition? (Fragen 4 bis 6) 89
5.2.3 Die Frage nach einer Kinderbibel von Kindern (Frage 10) 92
5.2.4 Wichtigster Inhalt der jeweiligen Geschichte aus Kindersicht (Frage 2) 94
5.2.5 Zusammenhang zwischen der biblischen Geschichte und dem Leben der Kinder (Frage 3) 104
5.2.6 Kriterien für eine „gute" biblische Geschichte (Frage 9) 109
5.3 Formulierung des Forschungsziels für eigene kindertheologische Gespräche auf Basis der Umfrage 111

6. Der Ansatz der Kindertheologie 114
6.1 Geistesgeschichtliche Hintergründe 115
6.2 Entwicklungspsychologische Einsichten 118

6.3 Kinderphilosophie als Vorreiterin 120
6.4 Kindertheologie und wissenschaftliche Theologie 122
6.5 Kindertheologische Forschung 124
6.6 Kindertheologische Kommunikation 127
6.7 Konstruktivismus und Kindertheologie 130
6.7.1 Konstruktivismus – eine Begriffsklärung 131
6.7.2 Konstruktivistische Didaktik 133
6.7.3 Konstruktivismus in der kindertheologischen Forschung 134

7. Methodische Zugänge 136
7.1 Probleme der Forschung mit Kindern 137
7.2 Zur Möglichkeit des Verstehens von Kindern und ihren Bildern 140
7.2.1 „Familie in Tieren“-Test nach L. Brem-Gräser 142
7.2.2 Erweiterter „Familie in Tieren“-Test 144
7.3 Grundlegende methodologische Konsequenzen 147
7.4 Das Verfahren der Datensammlung und -auswertung – ein Forschungsprozess auf Grundlage der Grounded Theory 150

Zweiter Teil:
Kindertheologische Gespräche zur Evaluation der Idee einer Kinderbibel von Kindern

8. Die Forschungsfrage in methodologischer Betrachtung 156
8.1 Die Forschungsfrage und der Forschungsansatz 157
8.2 Rekonstruktion der Perspektive des Kindes 162

9. Datenerhebung und Auswertungsmethodik 165
9.1 Teil I des Projektes : Materialbeschaffung: Bilder und Texte entstehen 166
9.2 Kurzanalyse der verwendeten Bilder und Texte im Verhältnis zum biblischen „Original“ 170
9.2.1 Vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) 170
9.2.1.1 Kurzexegese 170

9.2.1.2 Die ausgewählten Texte 171
9.2.1.3 Die ausgewählten Bilder 172
9.2.2 Vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) 174
9.2.2.1 Kurzexegese 174
9.2.2.2 Die ausgewählten Texte 176
9.2.2.3 Die ausgewählten Bilder 177
9.2.3 Die Erschaffung von Mann und Frau (Gen 2,4b-25) 179
9.2.3.1 Kurzexegese 179
9.2.3.2 Die ausgewählten Texte 181
9.2.3.3 Die ausgewählten Bilder 182
9.3 Teil II des Projektes: Datenerhebung: Interviews, Textbearbeitung, Brainstorming 183
9.3.1 Soziokultureller Hintergrund der Kinder 183
9.3.2 Rahmenbedingungen 185
9.4 Auswertungsmethodik 190
9.4.1 Die Interpretation der Bilder 190
9.4.2 Auswertung der halbstrukturierten Interviews 194
9.4.3 Auswertung der Elternfragebögen 197
9.4.4 Vorgehen bei der abschließenden Theoriebildung 198

10. Empirisches Material mit Kommentaren 199
10.1 Begründung zur Auswahl der dargestellten Fälle 200
10.2 Einzelbetrachtung ausgewählter Fälle 201
10.2.1 Vom barmherzigen Samariter (Köthen) 201
10.2.1.1 Beschreibung der Gruppe 201
10.2.1.2 Einzelfallbetrachtungen 201
10.2.1.2.1 Nadja 203
10.2.1.2.2 Norbert 207
10.2.1.2.3 Anja 210
10.2.1.2.4 Sören 215
10.2.1.2.5 Steffen 218
10.2.1.2.6 Andreas 222

10.2.1.2.7 Eva 224
10.2.1.2.8 Roland 227
10.2.1.2.9 Claus 228
10.2.1.2.10 Elisabeth 232
10.2.2 Vom verlorenen Sohn (Halle) 235
10.2.2.1 Beschreibung der Gruppe 235
10.2.2.2 Einzelfallbetrachtungen 235
10.2.2.2.1 Astrid 237
10.2.2.2.2 Hannes 241
10.2.2.2.3 Leo 246
10.2.2.2.4 Helma 249
10.2.2.2.5 Elke 251
10.2.2.2.6 Paul 254
10.2.2.2.7 Andrea 258
10.2.2.2.8 Stefan 260
10.2.3 Die Erschaffung von Mann und Frau (Magdeburg) 264
10.2.3.1 Beschreibung der Gruppe 264
10.2.3.2 Einzelfallbetrachtungen 264
10.2.3.2.1 Angela 266
10.2.3.2.2 Zander 269
10.2.3.2.3 Esther 272
10.2.3.2.4 Emily 274
10.2.3.2.5 Konrad 278
10.2.3.2.6 Alina 282
10.2.3.2.7 Alexandra 285

Dritter Teil:
Ergebnisse und Diskussion

11. Kindertheologische Beiträge zur Illustration biblischer Geschichten 290
11.1 Sachsinn – Kinder nehmen Stellung zu sachlichen Details 291
11.1.1 Darstellung des nackten menschlichen Körpers 291

11.1.2 Die Symbolik von „Hand“ 294
11.1.3 Tiere müssen „eingeordnet“ sein – Kompatibilität mit einem geregelten Weltbild 301
11.2. Formsinn – Formale ästhetische Kriterien aus kindlicher Perspektive 302
11.2.1 Schwarz-Weiß-Bilder 303
11.2.2. Konturierungen 306
11.2.3 Farbwahl 309
11.2.4 Bilder von Kindern 315
11.2.5 Biblische Geschichten in Form von Comics 321
11.3. Ausdruckssinn – gefühlsmäßiges Wirken auf den kindlichen Betrachter 323
11.3.1 Vom barmherzigen Samariter – Polarisation zwischen „Hilfe erhalten“ und „allein gelassen werden“ 323
11.3.2 Vom verlorenen Sohn – Polarisation zwischen „Ausgestoßen werden“ und „angenommen sein“ 332
11.3.3 Die Erschaffung von Mann und Frau – Polarisation zwischen „Harmonie“ und „Spannung“ 338
11.4 Zusammenfassung 344

12. Kindliche Wahrnehmung von und kindlicher Umgang mit biblischen Texten 347
12.1 Textwahl durch Kinder vor ihrem sozio-religiösen Hintergrund 348
12.2 Argumentation der Kinder bezüglich ihrer Textwahl 351
12.2.1 Die Relevanz des Originals 351
Exkurs: Zur Wahrheitsfrage 352
12.2.2 Der Autor – ein Kind! 355
12.3 Die Überschriften der Kinder – gelungene Erfassung der Texte? 356
12.4 Zuordnung von Bild und Text 362
12.4.1 Aussagekraft der Forscherfrage nach dem Lieblingsbild 363
12.4.2 Verhältnis von Bildwahl zu gewählter Textart 366

12.5 Zusammenfassung 367

13. „Wie sieht die Arche von innen aus?“ – Ideen von Kindern für eine Kinderbibel 369
13.1 Schwerpunkte in graphischer Darstellung 369
13.2 Nähere Betrachtung einzelner Aspekte 373
13.2.1 Bilder als Schwerpunkt 373
13.2.2 Einfluss der Medien auf die Ideen der Kinder 374
13.3 Zusammenfassung 375

14. Beurteilung des Projektes durch Erwachsene 377
14.1 Meinung der Eltern 378
14.2 Stellungnahme der beteiligten Lehrer 379
14.2.1 Schwierigkeiten während des Projektes 379
14.2.2 Empfehlungen zur Realisierung des Projektes 381
14.2.3 Bewertung der Idee einer Kinderbibel von Kindern 382
14.3 Auswertung des Bild- und Textmaterials der Kinder für das Projekt 383
14.3.1 Bilder 383
14.3.2 Texte 387
14.4 Zusammenfassung 389

Vierter Teil:
Ertrag und Perspektive

15. Bibeldidaktische Konsequenzen 393
15.1 Konstruktivistisches Lernen mit biblischen Geschichten im Religionsunterricht 393
15.2 Folgerungen für die Konzeption von Kinderbibeln 403
15.2.1 Wahrnehmung des sozio-religiösen Hintergrundes 403
15.2.2 Herausforderung durch „handelndes Lesen“ 406
15.2.3 Wahrung von Substanz und Tradition 412
15.2.4 Intentionen einer Neukonzeption 413

16. Eine Kinderbibel von Kindern 414
16.1 Die Verwirklichung des Projektes –
die Relevanz einer erfahrungsbezogenen Vorbereitung 414
16.2 Einsatzfelder 416

Literaturverzeichnis 419
Kinderbibeln aus der Studie von A. Bucher 419
Verwendete und zitierte Kinderbibeln 419
Sekundärliteratur 420

Anhang 431
A1 Beteiligte Klassen in der Übersicht 431
A2 Schülerfragebogen 432
A3 Fragebogen für beteiligte Lehrer 433
A4 Elternfragebogen 434
A5 Verwendete Texte 435
A5.1 Der barmherzige Samariter (Schülertext) 435
A5.2 Vom barmherzigen Samariter (Neukirchener Kinderbibel) 436
A5.3 Vom verlorenen Sohn (Schülertext) 437
A5.4 Die Geschichte vom barmherzigen Vater (W. Laubi) 438
A5.5 Die Schöpfung (Schülertext) 439
A5.6 Gott erschafft die Menschen (Die Bibel für d. Unterricht) 440
A6 Verwendete Bilder 441
A6.1 Der Barmherzige Samariter (Bilder K1-K4) 441
A6.2 Vom Verlorenen Sohn (Bilder H1-H4) 443
A6.3 Die Schöpfung (Bilder M1-M4) 445
A7 Tabellen der befragten SchülerInnen 447
A7.1 Bild- und Textbewertungen zur Parabel „Vom barmherzigen Samariter“ (K) sowie ergänzende Materialien 447
A7.2 Bild- und Textbewertungen zum Gleichnis „Vom verlorenen Sohn“ (H) sowie ergänzende Materialien 448

A7.3 Bild- und Textbewertungen zum Genesis-Text „Die Erschaffung von Mann und Frau“ (M) sowie ergänzende Materialien 449
A8 Ergänzendes Bildmaterial 451
A8.1 Der Kämmerer aus Äthiopien 451
A8.2 Josef wartet auf ein Zeichen von Gott 451
A8.3 Jesu Kreuzigung 452
A8.4 Jona 452
A8.5 Josef im Gefängnis 453
A8.6 Rückkehr des Sohnes 454
A8.7 Der jüngere Sohn verprasst sein Geld 454
A8.8 Der Verlorene Sohn 455
A8.9 Die Emmausjünger 455
A8.10 Fürchte kein Unglück, Ps 23 456
A8.11 Der Herr ist mein Hirte, Ps 23 456
A9 Ergänzende Familienbilder 457
A9.1 Familienbild von Nils (8 Jahre, katholisch, Köthen) 457
A9.2 Familienbild von Holger (8 Jahre, katholisch, Magdeburg) 457
A9.3 Familienbild von Lars (8 Jahre, katholisch, Magdeburg) 458

Einleitung

„Die Neugierde der Kinder ist der Wissensdurst nach Erkenntnis, darum sollte man diese in ihnen fördern und ermutigen.“ (John Locke) So steht es auf einer Karte, die ich neulich geschenkt bekam. Auf ihr sind zwei circa fünfjährige Kinder abgebildet, die sich um einen winzigen Spalt in einem Lattenzaun drängen, um einen Blick auf das „Dahinter“ werfen zu können.

Diese Neugierde der Kinder darauf, selbst Neues zu entdecken, ist eine wichtige Triebkraft des Lernens – auch des religiösen Lernens. Doch wird sie bibeldidaktisch zu wenig genutzt, so dass oft eine Ansicht von Kindern über die Bibel ist, dass diese alt sei und mit dem heutigen Leben nichts mehr zu tun habe. Dies ernüchtert, zumal Kinder eigentlich gerne biblische Geschichten hören. Wer daraufhin jedoch Kinder selbst einmal nach ihren *eigenen* Vorstellungen von einer „guten“ biblischen Geschichte und von einer „interessanten“ Kinderbibel fragt, wird sehr präzise Antworten erhalten. Deshalb hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gemacht, genau solchen Fragen nach den Vorstellungen von Kindern bezüglich einer Kinderbibel nachzugehen: Wie hat eine Kinderbibel nach Meinung der Kinder auszusehen? Wie würden sie selbst eine Kinderbibel entwerfen? Welche Inhalte soll sie haben? Wie sollen Bild und Text beschaffen sein, um das kindliche Interesse zu wecken und Identifikation zu ermöglichen?

Bislang blieb nämlich in der religionspädagogischen Forschung das Thema „Kinderbibel“ weitestgehend von Erwachsenen bestimmt. Größere Untersuchungen über die subjektive Exegese biblischer Texte und Bilder *aus Kinderbibeln von* der eigentlichen Zielgruppe dieser Bibeln – *den Kindern* – fehlen. Was vor dem Hintergrund, dass die Kindertheologie seit 2002 einen immensen Aufschwung[1] erfahren hat, sehr erstaunt.

Mit der Kindertheologie wird Kindern innerhalb der Theologie ein eigener Stellenwert eingeräumt: sie sind nicht länger mehr nur Empfänger einer eigens für sie angepassten Theologie, sondern werden als Schöpfer

[1] Es gibt alleine zehn Jahrbücher für Kindertheologie, mehrere Sonderbände und viele Einzelstudien zu theologischen Gesprächen mit Kindern mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten.

eigenständiger theologischer Einsichten ernst genommen. Diese Wahrnehmung von religiösen Deutungen und Reflexionen von Kindern und ihr Ernstnehmen sind für das Lernen mit biblischen Geschichten unerlässlich. Denn biblische Geschichten können nur dann, wenn sie Kinder wirklich ansprechen, „trösten, stärken und ihnen helfen, sich im Leben und Handeln zu orientieren."[2] Für den Religionsunterricht bedeutet das: „Wer die Lebenswelt von Kindern nicht wirklich kennt, wer nicht zuinnerst daran interessiert ist, zu wissen, was Kinder denken, empfinden und erleben, kann nicht Religionsunterricht erteilen…".[3] F. Oser fordert sogar, dass das Vorrang vor aller Vermittlung religiösen Wissens hat, „was das Kind selber religiös hervorbringen und leisten kann."[4]

Nun stellt sich die Frage, ob diese Einsichten und Anliegen für einen Religionsunterricht, der die Kinder selbst anspricht, und bei dem die Kinder selbst tätig werden, nicht auch für die Konzeption einer Kinderbibel Beachtung finden könnten und sollten. Sollten nicht die Fragen der Kinder an die biblischen Texte ernst genommen, ihre eigene religiöse Sprache für diese Geschichten und Gebete entdeckt, stimuliert und anerkannt werden?

Hintergrund für diese Überlegungen ist die Tatsache, dass biblische Geschichten den Kindern – wenn überhaupt – zumeist nur noch aus dem Religionsunterricht bekannt sind. Zu Hause findet oftmals keine nachhaltige Beschäftigung mehr mit biblischen Geschichten statt.[5]

Damit sich Kinder auch zu Hause, und dort gegebenenfalls alleine, mit biblischen Geschichten beschäftigen, müssen diese für Kinder „interessant und verständlich" sein. Doch was heißt das ganz konkret?

In einer Vorstudie zur eigentlichen Forschungsarbeit sollte solchen Fragen, aber auch Fragen nach dem Bibelleseverhalten von Kindern nachgegangen werden. ProbandInnen waren die Kinder, die mit ihrer „Vorarbeit" im Religionsunterricht Bild- und Text-Material für die folgende Hauptstudie, eine explorative Pilotstudie, erstellten.

---

[2] H. Hanisch/ A. A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 7.
[3] M. Blasberg-Kuhnke, Kinderleben und Religionsunterricht, S. 66.
[4] F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde, S. 58.
[5] H. Hanisch/ A. A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 68.

Durch eine ausführliche Dokumentation des Materials beider Studien, aber auch durch eine ausführliche Beschreibung der angewandten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung, soll die vorliegende Studie transparent und intersubjektiv nachvollziehbar werden.
Auf wissenschaftlich-theologischer Seite ordnet sich die Arbeit in das Feld neuerer kindertheologischer Forschung ein. Hinsichtlich des Forschungsansatzes bedient sie sich qualitativer Methoden der interpretativen Sozialforschung, insbesondere der Grounded Theory.
Wissenschaft und Praxis werden in der Arbeit so verbunden, dass einerseits ein nachvollziehbarer wissenschaftlich-theoretischer Diskurs hinsichtlich Forschungsansatz und Interpretation der Ergebnisse geführt wird, andererseits sich aber auch kindliche Vorstellungen „lebendig" mitteilen – unter Beachtung des jeweiligen sozio-religiösen Hintergrundes. Diese Schrift wendet sich somit an praktisch-theologische und religionspädagogische Wissenschaftler als auch an LehrerInnen, PfarrerInnen und Eltern, mit dem Hinweis für die Lektüre: „Am Ende könnte sich herausstellen, dass nicht unbedingt das ‚kindgemäß' ist, was Erwachsene so selbstverständlich dafür halten."[6]

Zum *Aufbau der Arbeit*: Die Darstellung der Forschungsarbeit gliedert sich in vier Teile.
Im *ersten Teil* werden die *theoretischen* und *methodologischen Grundlagen* der Untersuchung gelegt. Zunächst geht es um eine allgemeine Verhältnisbestimmung von „Bibel" zum Kind. Dabei werden Probleme aufgezeigt, die sich ergeben, wenn der biblische Text Kindern in Form von Erzählungen und Bildern zugänglich gemacht werden soll (Kap. 1). Weil in dieser Studie Bildbetrachtungen von Kindern einen großen Raum einnehmen und zugleich Bilder ein wesentliches Element von Kinderbibeln darstellen, folgen allgemeine Überlegungen zur Bildwahrnehmung und -rezeption von Kindern (Kap. 2). Vor diesem Hintergrund kann dann ein Überblick über bereits durchgeführte empirische Bilderstudien zur

[6] Synode der EKD 1995, S. 50f.

Bildpräferenz von Kindern (Kap. 3) und zur Religiosität von Kindern (Kap. 4) gegeben werden.
Im fünften Kapitel wird der eigentliche Forschungsanlass der vorliegenden Untersuchung dargelegt: Bisherige Konzeptionen und Ziele von Kinderbibeln werden zusammen mit den Ergebnissen einer Vorstudie, in Form einer Fragebogenumfrage, betrachtet. Aus dieser Zusammenschau werden die Forschungsziele für die eigentliche Arbeit abgeleitet.
Die beiden folgenden Kapitel liefern die kindertheologische (Kap. 6) und die methodologische Basis (Kap. 7), auf die das weitere Verfahren aufbaut.
Im *zweiten Teil* wird das *empirische Vorgehen* dieser kindertheologischen Studie erläutert. Dabei werden zunächst Überlegungen zum Forschungsansatz, mit der Zielsetzung der Rekonstruktion der Perspektive der Kinder, in Hinsicht auf die verwendeten Methoden diskutiert (Kap. 8). Es folgt in Kapitel 9 eine Beschreibung des Ablaufs des gesamten Projektes: mit der Erstellung von Material für eine Kinderbibel von Kindern durch SchülerInnen (Teil I des Projektes), der folgenden Materialauswahl durch die Forscherin und einer kurzen Beschreibung dieses Materials sowie der Datenerhebung in drei dritten Klassen (Teil II des Projektes) und der Auswertungsmethodik für das erhobene Datenmaterial. In einem umfassenden zehnten Kapitel wird eine begründete Auswahl von Kindern in Form von Einzelfallstudien vorgestellt. Diese sind ein Destillat aller Daten dieser Kinder, die darin bereits *interpretierend* erschlossen wurden. Für den weiteren Verlauf der Arbeit sind diese Fallstudien unerlässlich, weil sie für die auftretenden „Typen“ von Kinderbibel-Lesern sowie für die Fragestellungen, denen im folgenden Teil der Arbeit nachgegangen wird, sensibilisieren.
Im *dritten Teil* werden die *Ergebnisse* der Studie unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert und vor den Ergebnissen anderer empirischer Studien diskutiert. Zunächst werden die Beiträge der Kinder zu Illustrationen biblischer Geschichten unter sachlichen, formalen und den Ausdruckssinn betreffenden Aspekten ausgewertet und vor dem im ersten Teil der Darstellung entfalteten theoretischen Hintergrund diskutiert (Kap. 11). Es

folgen Beobachtungen zum Umgang von Kindern mit biblischen Texten (Kap. 12) und Präsentation und Bewertung ihrer eigenen Ideen für eine Kinder-Kinderbibel (Kap. 13). Dazu wurde das vorhandene Datenmaterial der Kinder, jeweils unter Beachtung ihres sozio-religiösen Hintergrundes, ausgewertet. In einer abschließenden Bewertung des Projektes einer Kinderbibel von Kindern wird die bisher dargestellte und diskutierte Sicht der Kinder mit der Meinung von Erwachsenen kontrastiert (Kap. 14).

Schließlich werden im *vierten Teil* weiterführende Schlussfolgerungen gezogen. Die Ergebnisse dieser Studie führen zum einen dazu, bibeldidaktische Überlegungen für den Religionsunterricht in Richtung eines konstruktivistischen Lernens mit biblischen Geschichten zu forcieren; zum anderen müssen bisherige Konzeptionen von Kinderbibeln bezüglich einiger Aspekte neu überdacht werden, um den heutigen Kindern gerecht zu werden (Kap. 15). Konkrete Ansatzpunkte, aber auch Grenzen einer Neukonzeption werden dabei genannt. Im Anschluss daran (Kap. 16) wird perspektivisch die Umsetzbarkeit einer Kinderbibel von Kindern aufgezeigt, unter Berücksichtigung der dazu nötigen Voraussetzungen. Konkrete Einsatzfelder einer solchen in Familie, Gemeinde und Religionsunterricht werden abschließend aufgezeigt.

Erster Teil:
Theologische Fragestellungen und methodische Zugänge

1. Bibel und Kind

„Als ich klein war und mir das für Kinder nacherzählte Alte Testament anschaute, das mit Radierungen von Gustave Doré illustriert war,[7] sah ich den lieben Gott auf einer Wolke sitzen. Er war ein alter Mann, hatte Augen, eine Nase und einen langen Bart, und ich sagte mir, wenn er einen Mund hat, muß er auch essen. Und wenn er ißt, muß er auch Därme haben. Dieser Gedanke jedoch hat mich erschreckt, denn ich fühlte, obwohl ich aus einer eher ungläubigen Familie stammte, daß die Vorstellung von göttlichen Därmen Blasphemie ist.“[8]

Diese literarische Erinnerung des tschechischen Schriftstellers Milan Kundera führt treffend auf die Problematik des mit der vorliegenden Arbeit verbundenen Themenkomplexes „Bibel und Kind“ hin: ein fünfjähriges Kind beschäftigt sich mit der Bibel; es ist dabei alleine und lässt sich von den Bildern leiten – lesen kann es ja noch nicht. Die gesehenen Bilder beschäftigen das Kind nachhaltig und regen es zu eigenen, über das im Bild Dargebotene hinausgehenden Gedankenkonstruktionen an, die jedoch, da der sozio-religiöse Hintergrund und ein Ansprechpartner fehlen, mit einem Gefühl des Erschreckens ob der Ungeheuerlichkeit der eigenen Gedanken enden. Der Gesamteindruck von Bild und eigenen Gedanken ist so mächtig, dass er zeitlebens in Erinnerung bleibt.

Auch wenn von dieser kurzen literarischen Erinnerung Kunderas noch nicht auf ein, in diesem Zusammenhang entstandenes und zeitlebens erhalten gebliebenes, negatives Gottesbild geschlossen werden kann[9], so stellt sich doch die Frage, ob die Bibel überhaupt ein Buch ist, das Kindern guten Gewissens in die Hand gegeben werden kann. „Hatten jene Studentinnen

---

[7] C. Reents weist in ihrem Artikel in der TRE zu Kinderbibeln darauf hin, dass die von Gustave Doré illustrierte katholische Bilderbibel (auf Französisch von 1866) *nicht* für *Kinder* konzipiert war; vgl. C. Reents, Art. Kinderbibel, TRE 18, S. 180.

[8] Milan Kundera, Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins, S. 235.

[9] Im weiteren Verlauf manifestiert sich für ihn „die Fragwürdigkeit der Grundthese christlicher Anthropologie, nach der der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen wurde.“ Ebd.

und Studenten der evangelischen und katholischen Theologie recht, die während der Studentenrevolte 1968 in Frankfurt den Bibelunterricht vor dem 3. Schuljahr ganz abschaffen wollten?“[10]

Im folgenden, einleitenden Kapitel sollen deshalb einige Grundgedanken hinsichtlich einer Begegnung von Kindern mit biblischen Geschichten angeführt werden. In einem ersten Abschnitt wird diskutiert, ob es biblische Themen gibt, die für Kinder eher geeignet sind, als andere (1.1). Insbesondere die im Rahmen dieser Forschungsarbeit interessanten *Themen* wie Christologie (1.1.1), Gleichnisse (1.1.2) und Schöpfungsglaube (1.1.3) sollen dabei unter diesem Gesichtspunkt beleuchtet werden. Im Anschluss daran werden einige Überlegungen notwendig, die beim *Erzählen* von biblischen Geschichten für Kinder angestellt werden müssen (1.2). Diese, die Texte betreffenden Gedanken, müssen jedoch noch durch Aufzeigen der Problematik, die sich bei der *Illustration* biblischer Geschichten ergibt, ergänzt werden. So tauchen bei mancher bildlichen Umsetzung theologischer Inhalte Probleme auf, die deutlich die Grenzen von Illustrationen markieren. Dies soll hier anhand von Gottesdarstellungen (1.3.1.1), Jesusdarstellungen (1.3.1.2) und Engeldarstellungen (1.3.1.3) aufgezeigt werden. Darüber hinaus gibt es jedoch unter Pädagogen große Diskussionen über die *Art und Weise*, wie textbegleitend illustriert werden soll. Ist aus religionspädagogischer Sicht eher künstlerisch „hochwertigen“ Illustrationen der Vorzug zu geben oder sind vielleicht „einfache“ Illustrationen eher kindgemäß (1.3.2)? In einem letzten Abschnitt (1.3.3) wird schließlich auf eine spezielle Form der Veranschaulichung eingegangen – den Comic – der, von Kindern geliebt, bei der Umsetzung biblischer Themen allerdings immer noch eine Randerscheinung darstellt.

1.1 Altersgerechte Behandlung biblischer Themen

Texte müssen den Leser ganzheitlich ansprechen. Egal ob Kind oder Erwachsener, der Leser kann nur dann in eine echte Beziehung zu einem

[10] J. F. Spiegel, Die Bibel – ein Buch für Kinder? S. 167.

Text treten, wenn der Text nicht nur seinen Intellekt herausfordert, sondern ihn in seiner ganzen Person anspricht. Das heißt, in dem Text muss eine Frage enthalten sein, die die Person (hier das Kind) in irgendeiner Weise bewegt. Peter Müller nennt in seinem Buchbeitrag „Da mussten die Leute erst nachdenken…“[11] insbesondere biblische Erzähltexte und Gleichnisse als solche Texte, die den Hörer zur Identifikation und zum eigenen Weiterdenken einladen.

Reinmar Tschirch führt in seinem Buch „Bibel für Kinder“ einen ähnlichen Gesichtspunkt für die Auswahl von biblischen Geschichten für eine Kinderbibel an:[12]

Die Geschichten sollten das Lebensinteresse und die Verständnismöglichkeit von Kindern treffen. Als Beispiele nennt er hier die Gleichnisse vom „Verlorengehen und Wiederfinden“ sowie das Gleichnis des „Barmherzigen Samariters“. Bei diesen Geschichten würden die Themenkreise Liebe und Geborgenheit angesprochen, die Kinder mit ihren eigenen Erfahrungen verbinden können.

Daneben soll nach Tschirch noch ein weiteres Kriterium bei der Auswahl bestimmend sein: Die Grundelemente der biblischen Botschaft sollen sich in ihnen, wie beispielsweise in der Schöpfungsgeschichte, wiederfinden lassen. Wobei allerdings hierzu anzumerken ist, dass die Bestimmung *der* Grundelemente der biblischen Botschaft durchaus Stoff für längere Diskussionen liefern könnte…

Doch nehmen wir einmal an, ein Kind hat einen solchen Text, der sein Lebensinteresse wecken soll, in die Hand bekommen. Wie sieht der *Prozess des Textdeutens* beim Kind aus? Zum einen verschaffen sich Kinder dadurch Zugang zu biblischen Texten, dass sie Analogien zu ihnen bekannten Geschichten bilden. Dabei wird von einem Einzelfall auf einen anderen Einzelfall geschlossen. Ein Kind kann dabei umso souveräner mit neuen Informationen umgehen, je mehr Beispiele, Sprachformen und Umgangsweisen es bis dahin schon kennen gelernt hat. Dabei hat

[11] P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…“, S. 21.
[12] R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 189.

religiöses Lernen im *Gespräch* mit anderen Kindern den Vorteil, dass ein Kind, das in oben genannter Hinsicht schon „gebildeter" ist, den materiellen Raum bieten kann, in den hinein dann andere ihre Beiträge einordnen können.[13] Bei dieser Analogiebildung können natürlich auch Missverständnisse entstehen.

Zum anderen assimilieren Kinder neue Textinhalte an bereits erlangte Einsichten – sei es sozialer oder theologischer Art. Dies kann jedoch zu problematischen Interpretationen führen, die es den Kindern teilweise erschweren, den neuen Text zu erschließen. Beispielsweise ein Verständnis von der Kreuzigung Jesu als Rache Gottes an ihm, da Jesus Gottes Vertrauen missbraucht habe,[14] lassen zunächst einer textadäquaten Interpretation nur noch schwer Raum.

Dennoch zeigen viele Beispiele,[15] dass Kinder schon sehr früh in der Lage sind, Glaubensbilder und Metaphern zu produzieren und theologische Einsichten zu formulieren, sofern sie die Sprachfähigkeit dazu haben. Daher ist es durchaus lohnend, Kinder auch als Interpreten biblischer Geschichten wahrzunehmen. Zwar lassen sich viele Texte der Bibel ohne sachkundliche, zeit-, kultur- und sozialgeschichtliche Kenntnisse heute nur schwer erschließen, doch deuten Kinder die Texte von ihrer Lebenswirklichkeit her und bringen somit „ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in den Interpretationsprozess" ein und kommen dabei zu „textadäquaten Interpretationen."[16] In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass aus konstruktivistischer Sichtweise, die Vorstellung einer „richtigen" Textauslegung ohnehin aufzugeben ist.[17] Somit kann nicht mehr von der kindlichen Deutung als falsch und der erwachsenen Deutung als

---

[13] G. Büttner/ M. Schreiner, Kinder als Exeget/innen, S. 11.
[14] Aus: A. Blümm/ G. Büttner, „…es ist Gott vielleicht nicht leichtgefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern", S. 36.
[15] Als *zwei Beispiele* sei hier auf den Sonderband 1 der Reihe „Jahrbuch für Kindertheologie" von G. Büttner/ M. Schreiner (Hg.) sowie auf U. Arnold/ H. Hanisch/ G. Orth „Was Kinder glauben." verwiesen.
[16] P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…", S. 30.
[17] G. Büttner/ M. Schreiner, Im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten, S. 12.

richtig gedacht werden, sondern es muss von mehreren Lesarten ausgegangen werden. Untermauert wird dies von Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, die das Verstehen eines Textes als ein Wechselspiel zwischen Leser und Text begreift. Das heißt, „man kann zwar durchaus falsche Auslegungen identifizieren, nicht aber in gleicher Weise richtige. Man muss eher von einer Bandbreite möglicher Deutungen ausgehen, die dem Sinnangebot des Textes angemessen sind.“[18] Somit sind dann die Lern- und Interpretationswege der einzelnen Interpreten von Interesse.
Diesen soll nun exemplarisch an Hand von Forschungsergebnissen bezüglich der Interpretation von biblischen Geschichten durch Grundschulkinder nachgegangen werden. Dazu bieten sich die drei Themenkomplexe an – Christologie (1.1.1), Gleichnisse (1.1.2), Schöpfungsglaube (1.1.3) – die im Zusammenhang mit dieser wissenschaftlichen Arbeit eine wesentliche Rolle spielen werden.

1.1.1 Christologie aus der Perspektive von Kindern

Wie reden also Kinder von Jesus respektive lässt sich zu Kindern von Jesus reden?
Zieht man noch einmal Reinmar Tschirch zu Rate, so sollte Jesus, seiner Meinung nach, in Kinderbibeln mehrdeutig dargestellt werden, d.h. es sollte auf Grund der Darstellung möglich sein, in ihm Gott in seiner Menschlichkeit zu finden.[19]
Diese Darstellungsweise, die lange verpönt war, weil jüngere Kinder die verschiedenen Aspekte Jesu unreflektiert miteinander vermischen würden,[20] ist neueren Forschungsberichten zufolge Grundschulkindern durchaus angemessen.

[18] P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…“, S. 20.
[19] R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 71.
[20] J.-F. Konrad, Das didaktische Prae des „historischen Jesus“ vor dem „kerygmatischen Christus“, S. 6.

Bei *Vorschulkindern* orientiert sich das christologische Verständnis noch an Figuren, die das Kind aus Erzählungen, Büchern oder dem Fernsehen kennt – hat also mit dem historischen Jesus noch nicht viel gemein.[21]
Doch schon Ronald Goldman stellte in seiner viel zitierten Studie „Religious Thinking from Childhood to Adolescence“ fest, dass Kinder *bis zum 10. Lebensjahr* auch über die *vollkommene Andersartigkeit* Jesu zu reden vermögen, dies aber eben ihrer Entwicklung entsprechend tun, indem sie besondere Äußerlichkeiten betonen. „For the primary school child the word Jesus tends to evoke a composite picture of the two (God and Jesus; Anm. d. Verf.), and the younger the child the more powerful, in a magical sense, the person of Jesus appears to be.”[22] Einen weiteren wichtigen Aspekt hierzu bringt eine Studie von Arnold/ Hanisch/ Orth[23] zum Ausdruck. In ihr wird gezeigt, dass der sozio-religiöse Kontext der Kinder eine große Rolle dabei spielt, inwieweit eigene Glaubensaussagen bezüglich der Person Jesu gemacht werden können. Fehlt dieser Hintergrund, nennen die Kinder zwar historische Fakten, eine Bedeutung hat Jesus aber für sie nicht: „Weitaus signifikanter scheint jene Position ausgeprägt, die in Jesus zwar einen «ganz normalen Menschen» sieht – aber einen mit ganz besonderen Gaben und Talenten, ein Genie.“ „Für das eigene Leben, für die eigene Überzeugung spielt Jesus so gut wie keine Rolle.“[24] Diese Tatsache wird noch von einer anderen Studie unterstrichen, bei der dargelegt wird, dass religiöse Sprache ein Gruppenphänomen ist.[25] Das heißt, dass Kinder in ein bestimmtes Sprachspiel einsozialisiert werden. Dadurch dass bestimmte Worte mit bestimmten Assoziationen und einem bestimmten situativen und emotionalen Kontext verknüpft sind, wird ein metaphorisches Verstehen gefördert.
Insgesamt scheint allen Schülern wichtig, „dass Jesus hilft“.[26] Diese Vorstellung bewirkt zum einen eine positive Wirklichkeitsdeutung – wir leben

[21] G. Büttner, „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“ S. 33.
[22] R. Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, S. 156.
[23] U. Arnold/ H. Hanisch/ G. Orth, Was Kinder glauben.
[24] Beide Zitate aus: H. Barz, Postmoderne Religion, S. 123.
[25] P. Jabloński/ J. van der Lans/ C. Hermans, Children’s interpretation of biblical narratives. A proposal for a research design, S. 28-47.
[26] F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, S. 254.

in einer Welt, die Trost und Hilfe bereithält –, zum anderen fordert sie zu moralischem Handeln auf.[27] Manche Kinder allerdings gehen diese Schritte nicht mehr mit: für sie ist Jesus tot oder nur noch für alte Menschen vorhanden. Damit ist aber eine wichtige Voraussetzung für das Theologisieren von und mit Kindern formuliert: Damit *reflektierte* Bilder von Jesus entstehen können, ist eine *fortdauernde Beschäftigung mit den Inhalten des christlichen Glaubens* nötig. *Ältere Kinder* (Ende der Grundschulzeit) können nämlich laut Büttner/ Rupp die Andersartigkeit Jesu durchaus *explizieren*, allerdings wiederum unter der Voraussetzung des nötigen sozio-religiösen Kontextes. Dabei konvergieren, und auch das ist für das Vorhaben des Theologisierens mit Kindern interessant, ihre eigenen Fragen und theologischen Vorstellungen mit der theologischen Tradition.[28]

1.1.2 Gleichnisse

Ähnliches wie bei der Christologie lässt sich auch bei Gleichnissen zeigen: Der sozio-religiöse *Kontext* der Kinder *und* die Art und Weise, *wie* ein Inhalt den Kindern nahegebracht wird, scheinen maßgebliche Faktoren für ein in sich schlüssiges Textverständnis zu sein. Damit sind dann aber Diskussionen, ob *Gleichnisse* als geeignet für Kinder im Kinderbibel-Lesealter (hauptsächlich Grundschulalter) zu betrachten sind (wie P. Müller[29] und R. Tschirch[30]) oder nicht (wie A. A. Bucher[31]), vor eben jenem Hintergrund zu führen.

Dies veranschaulicht eine Erarbeitung des Gleichnisses vom „Verlorenen Sohn“ von Christina Hoegen-Rohls.[32] Sie ging, auf private Initiative hin, mit

---

[27] G. Büttner/ H. Rupp, „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“, S. 43.
[28] G. Büttner/ H. Rupp, „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“, S. 46.
[29] Müller kommt durch die Auswertung einer Umfrage zum „Verlorenen Schaf“, die Anita Müller-Friese an hessischen Grundschulen mit 730 Probanden durchgeführt hat, zu dem Schluss, dass es durchaus Kinder gibt, die schon mit 7 oder 8 Jahren den Gleichnischarakter von Texten sehr klar erfassen; daneben gibt es aber auch ältere Kinder, die die Ebene der Konkretion nicht verlassen. P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…“, S. 30.
[30] Wenn sie das Lebensinteresse der Kinder treffen, so R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 190.
[31] Er warnt vor dem verfrühten Einsatz von Gleichnissen im Religionsunterricht, weil Kinder den metaphorischen Bedeutungsüberschuss der Gleichnisse nicht verstehen könnten. Vgl. A. Bucher, Gleichnisse - schon in der Grundschule?
[32] C. Hoegen-Rohls, „Das hat eine Bedeutung!“, S. 106-121.

vier Viertklässlern dieser Geschichte in drei Schritten nach: Zunächst konnten sich die Kinder auf einer Decke mithilfe von Schafen in die Geschichte hineinversetzen; dann folgte am Tisch die Übertragung von der Bild- in die Sachhälfte. Als Abschluss wurde das Gleichnis von den Kindern in ein Spiel umgesetzt. Bei dem zweiten Erarbeitungsteil haben die Kinder gezeigt, dass sie die Erfahrungen des Vaters mit den beiden Söhnen auf die Erfahrung mit Gott hin transzendieren können. Zudem bestimmen sie die Textsorte richtig als Gleichnis und haben dabei eine klare Vorstellung, dass einem Gleichnis „Bedeutung" zukommt. Auch bei der Gestaltung des Minidramas zeigt sich, dass die Kinder einen souveränen Überblick über die Szenen des Gleichnisses und über das Wesentliche des Textes hatten.
Grundschüler können also ein Gleichnis durchaus als Gleichnis verstehen; nicht das Alter, sondern die jeweiligen soziogenen und psychogenen Voraussetzungen der Kinder sowie der gewählte *Zugang* zu den Gleichnissen sind dabei von Belang. Wie das Vorgehen von Hoegen-Rohls und ihre positiven Ergebnisse dabei sowie die Untersuchungen von Oberthür[33] belegen, kann ein „Sich-Hineinbegeben" *in* ein Gleichnis acht- bis neunjährigen Kindern helfen, *über* Gleichnisse zu reden und sie (ansatzweise) *als* Gleichnisse zu verstehen.

1.1.3 Schöpfungsglaube

Auch die Schöpfungstexte gaben Anlass – wie zuvor schon am Thema Gleichnisse illustriert – zu so mancher Diskussion unter Pädagogen hinsichtlich ihrer Eignung für Kinder.
So hält es Reinmar Tschirch beispielsweise für unerlässlich, Kinder mit den Schöpfungstexten vertraut zu machen, weil diese den Kindern eine Sprache vermitteln, „in der sie über sich selbst, über Gott und die Welt nachdenken können, bevor das dann auch in einer begrifflich abstrakten Sprache geschieht."[34]

[33] R. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild", S. 828f.
[34] R. Tschirch, Die Schöpfungserzählungen in Kinderbibeln, S. 149.

Viele Lehrer sehen die Texte jedoch, die in den allermeisten Lehrplänen der Grundschule auftauchen, als schwierig an. Sie scheuen den vermeintlichen Kontrast zum modernen Weltbild und zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen.

Auch die Kinderbibelautoren haben – so scheint es – ihre Mühe mit den Texten. So erzählt Jörg Zink[35] in seiner Kinderbibel lediglich einen Schöpfungstext nach (Genesis 1) und Sieger Köder[36], Werner Laubi[37] und Wilfrid Pioch[38] hängen Genesis 2 nur noch als Hinführung zum Sündenfall an. Tschirch vermutet hinter dieser Tatsache die Furcht der Autoren, dass die Verschiedenheit dieser beiden Texte in der Bibel das Kind an deren Glaubwürdigkeit zweifeln lassen könnte. Doch er empfindet es gerade als wichtig, dass die Verschiedenheiten in der Bibel als Ausdruck ihrer Reichhaltigkeit vermittelt werden.[39]

Zudem, so stellt Diana Klöpper fest, heben die meisten Nacherzählungen des ersten Schöpfungsberichtes einseitig auf die Macht Gottes ab, indem dieser wie ein Zauberer erscheint. Auch wird die Ähnlichkeit zwischen Gott und Mensch in nicht genügender Weise betont, so dass Kinder kaum daraus erfahren können, dass sie selbst Abbild Gottes sind. Dabei sind „vielfältige Gottesbilder […] wichtig für die religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen. Sie sind auch und gerade wichtig, um Mädchen und Jungen das Reden über/ von Gott zu ermöglichen und sie so als Subjekte theologischen Denkens ernst zu nehmen.“ [40]

Zwei Gespräche mit 6 bzw. 8 SchülerInnen aus jeweils vierten Klassen weisen jedoch so manche zuvor geäußerte Befürchtung von Erwachsenen als nichtig zurück. Eine Spannung zwischen den beiden Erzählungen beispielsweise empfinden die Kinder nicht; für sie lassen sich die beiden Kapitel problemlos hintereinander schalten. Kommentar eines Mädchens dazu: „Als erstes hat er…Gott die Welt und die Tiere erschaffen. Und dann

[35] J. Zink/ H. Deininger, Der Morgen weiß mehr als der Abend.
[36] S. Köder, Kinder-Bibel.
[37] W. Laubi/ A. Fuchshuber, Kinderbibel.
[38] W. Pioch/ E. Bruchmann, Die neue Kinderbibel.
[39] R. Tschirch, Die Schöpfungserzählungen in Kinderbibeln, S. 142f.
[40] D. Klöpper, Die Vielfalt biblischen Redens von Gott, S. 131f.

hat er sich ein bisschen Zeit gelassen…Und dann hat er Adam und Eva erschaffen.“[41] Auch das Problem, das Erwachsene mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen bezüglich der Schöpfungstexte bei Kindern sehen, ist für die befragten Kinder nicht von zentraler Bedeutung.

Die Kinder, mit denen Michael Fricke[42] gearbeitet hat, haben den Text nicht lange an der Dinosaurierfrage diskutiert, sondern sie haben mit Ausdauer und Interesse eine eigene Auslegung im Gespräch entwickelt, bei der die Frage nach einem Bestimmer-Gott zentral war. Für andere Kinder spielte hingegen diese Frage wiederum überhaupt keine Rolle. Diese Tatsache belegt, dass Kindertheologie primär einen prozessualen und situativen Charakter hat. Vorstellungen müssen erst in einem *gemeinsamen* Denk- und Kommunikationsprozess entwickelt und entfaltet werden.[43]

Analysiert man anschließend diese gemeinsamen Gespräche hinsichtlich ihres exegetischen Ertrags, so kann man feststellen, dass es einerseits sehr deutlich übereinstimmende Interessen von den Kindern und wissenschaftlichen Theologen gibt (beispielsweise hinsichtlich der Bedeutung des Sabbats);[44] andererseits aber auch viele typische Denkmuster der Kinder in Erscheinung treten: sie gehen von einem egalitären Tier-Mensch-Verhältnis aus und haben ein hybrides Geneseverständnis. Das meint, dass naturwissenschaftliche Erklärungsmuster für die Entstehung der Dinosaurier verwendet werden, für die Erschaffung der anderen Tiere und der Menschen jedoch das Handeln Gottes vermutet wird.

Diese typischen Denkmuster gilt es im Rahmen einer Kindertheologie (im Sinne einer Theologie *der* Kinder) aufzudecken, um sie für eine Theologie *mit* Kindern im Sinne einer Systematisierung zu nutzen (zur Begriffsbestimmung von „Kindertheologie“ siehe ausführlich Kap. 5).

---

[41] V.-J. Dieterich, „…und dann ruht er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus…“, S. 27.
[42] M. Fricke, „Wenn Gott der Bestimmer wäre…“, S. 53.
[43] V.-J. Dieterich, „…und dann ruht er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus…“, S. 28.
[44] Ebd., S. 28.

1.2 Erzählen biblischer Geschichten

Ob nun, wie oben bereits aufgezeigt, biblische Geschichten für Kinder zu *wichtigen* Geschichten werden können, hängt von dem *Zugang* ab, den wir ihnen zu diesen Geschichten ermöglichen: In dem Maße, in dem sich die Kinder mit ihren Ängsten und Emotionen in den Geschichten wieder finden, Gestalten und Handlungen mit ihren eigenen Fragen und Erfahrungen füllen und weiterführen können, werden diese Geschichten für sie zu *notwendigen* Geschichten. In den Fragen und Zweifeln von Kindern zu biblischen Geschichten wird deutlich, dass sie begriffen haben, „dass die Bibel ein Buch mit Geschichten ist, über die man sich gerade auch seine eigenen Gedanken machen kann und zu denen man persönlich Stellung nehmen muss.“[45] Deshalb ist es unerlässlich, dass die Erzähler eines Textes nicht nur klar zum Ausdruck bringen, wie sie den Text verstehen, sondern auch, welches Interesse sie daran haben.[46]

Vielleicht ist es das, was uns das Erzählen von biblischen Geschichten als eine so schwere Aufgabe erscheinen lässt? Dass wir uns selbst als Person einbringen und Position beziehen müssen? Eigentlich gehört es zu den selbstverständlichsten Dingen alltäglicher Kommunikation, von sich und anderen zu erzählen. Geht es jedoch um das Erzählen von biblischen Geschichten, wird aus dieser Selbstverständlichkeit plötzlich eine pädagogische Notwendigkeit, die all ihre Leichtigkeit verliert. Dabei sind Kinder aus eben jenem Grund nach wie vor und insbesondere in Zeiten eines erhöhten Fernsehkonsums an Erzählungen interessiert: Denn beim Erzählen teilen wir ihnen immer etwas von uns selber und unserem Leben mit und lassen Gefühle erkennen. Damit ermöglichen Erzählungen Identität und schaffen eine Welt, in der sich der Zuhörer orientieren und Vertrautes vorfinden kann. Biblische Geschichten im Besonderen zeigen zudem oft unerwartete Alternativen auf, die wir nach unserer Erfahrung so nicht erwartet hätten.

---

[45] R. Tschirch, Bibel für Kinder, S.20.
[46] R. Tschirch, Biblische Geschichten erzählen, S.39.

Ein wichtiger Aspekt, der allerdings beim Erzählen biblischer Geschichten beachtet werden muss ist, dass die ErzählerInnen ihren ZuhörerInnen vermitteln müssen, dass die erzählten Geschichten nicht vom Himmel gefallen sind, sondern Erzählungen sind, die von Menschen gemacht wurden. Diese Menschen wollten darin von den Erfahrungen berichten, die sie mit Gott gemacht haben; jeder mit den Mitteln, die er hatte. Es muss klar werden, dass es sich also bei den meisten biblischen Erzählungen nicht um dokumentierte historische Berichte handelt, sondern um einen schriftlichen Niederschlag von Glaubenserfahrungen in unterschiedlichsten literarischen Formen.[47]

Aus diesem Punkt ergeben sich zwei weitere wichtige Gedanken, die für die Auseinandersetzung von Kindern mit biblischen Geschichten nicht zu unterschätzen sind.

Zum einen erleichtert die Feststellung, dass verschiedene Menschen biblische Erzählungen aus ihrer Sicht notiert haben, Gespräche über diese biblischen Geschichten. Kinder – und auch Erwachsene – müssen also keine Angst haben, selbst über biblische Inhalte zu reden, da ihnen vermittelt wird, dass es kein autoritatives Verständnis von der Bibel gibt. Erst durch solche Erleichterung kann ein persönliches Verhältnis zur Bibel wachsen.[48]

Zum anderen vermitteln deutlich kenntlich gemachte persönliche und individuelle Auseinandersetzungen mit Glaubensinhalten, dass Glaube in der heutigen Wirklichkeit existiert und für die betreffende Person existenziell ist – in der Bibel also keineswegs anonyme Geschichten aus grauer Vorzeit vorgefunden werden, wie die Nacherzählungen biblischer Texte von Enid Blyton suggerieren („Es war einmal…“)[49].

---

[47] R. Tschirch, Biblische Geschichten erzählen, S.32. Bilder können hier noch verstärkend in die eine oder andere Richtung wirken. Vignetten in Kinderbibeln, die an Lexikonbeiträge erinnern, können beispielsweise ein historisierendes Textverständnis nahelegen. Vgl. zur Wirkung von Bildern auch das folgende Kapitel.

[48] Tschirch kommt zu demselben Schluss bezüglich Verfremdungen/ Veränderungen gegenüber dem Originaltext. R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 198.

[49] R. Tschirch, Bibel für Kinder, S.147.

1.3 Funktionen und Grenzen von Illustrationen biblischer Geschichten

Was im vorherigen Unterkapitel über das Erzählen von biblischen Geschichten gesagt wurde, gilt ungleich mehr für das Illustrieren derselben. Nur dass Bilder oftmals noch bleibendere Eindrücke hinterlassen als die Erzählung selbst.

Befragt man nämlich Erwachsene nach ihren Erinnerungen an (Kinder-) Bibeln, so sind es zumeist die Bilder, die ihnen im Gedächtnis geblieben sind. Bilder hinterlassen – wie es scheint – die ersten und stärksten Eindrücke von Bibeln für Kinder. Daher muss man sich bewusst machen, was Bilder beim Betrachter von Kinderbibeln bewirken. Bilder betreiben Exegese[50]:

- Sie lenken die erste Aufmerksamkeit des Lesers auf sich; Bildgröße und Bildauswahl setzen dabei noch Akzente.
- Bilder fokussieren.
- Sie leisten einen eigenen Beitrag zum Verständnis des Textes; im besten Falle erschließen sie ein „Mehr“ an Verständnis und engen nicht ein.
- Sie ergänzen den Text mit Details, die aber auch vom Eigentlichen ablenken können.
- Bilder bringen Affekte in Fakten.

Somit ist mit ihnen besonders verantwortungsvoll umzugehen, denn wie aus der Zusammenstellung deutlich wird, können Illustrationen einen Zugang zum Text fördern, ihn aber auch stören oder gar verhindern. Insbesondere auch unter dem Aspekt, dass Kinder oftmals alleine in ihren Büchern stöbern und sich die Bilder darin anschauen – ohne dass ein Erwachsener ihnen dabei zur Seite stünde. Denn gerade die Bilder fördern bei Kindern ein bestimmtes Verständnis von Wirklichkeit. So ermöglichen psychische

[50] Siehe auch die Zusammenstellung bei R. Tschirch, Illustrationen in Kinderbibeln, S. 122/23.

Prozesse der Bildrezeption[51] bei Kindern ein Akzeptieren eines Inhaltes alleine durch die Darstellung.

Eine der größten Schwierigkeiten bei der bildlichen Darstellung von biblischen Texten ist es, das „Mehr“, das in den Texten steckt, auch bildlich einzufangen. „Bibelillustrationen müssen sich also nicht nur an ästhetischen Kriterien orientieren, sondern sich auch um eine sachgemäße Beziehung zu den biblischen Texten unter theologischen Kriterien bemühen.“[52] Probleme, auf die man dabei unweigerlich stößt, sollen anhand von 3 Aspekten – Gottesdarstellungen (1.3.1.1), Jesusdarstellungen (1.3.1.2) und Engeldarstellungen (1.3.1.3) in den folgenden Abschnitten kurz beleuchtet werden.

1.3.1 Probleme bei der Umsetzung theologischer Inhalte

1.3.1.1 Gottesdarstellungen

Für J. Schnorr von Carolsfeld (1794-1872) stellte es noch kein Problem dar, die bildliche Sprache von Gott in der Bibel *direkt* umzusetzen, d.h. er konnte noch problemlos Gottesdarstellungen in seiner Bibel präsentieren[53]. D. Steinwede (1982)[54] entledigt sich des Problems in seiner Auswahl biblischer Geschichten, indem er darin alte *symbolische* Darstellungen Gottes aus den ersten Jahrhunderten christlicher Kunst verwendet. Auch in der J. Quadflieg-Kinderbibel (1990)[55] findet man noch eine solche symbolische Darstellung Gottes aus der christlichen Ikonographie des 3. Jahrhunderts: eine rechte Hand ragt aus einer Wolke. Allerdings hat eine solche Darstellungsweise den Nachteil, dass Gott dabei unnahbar und zugleich allmächtig – auf eine willkürliche Art – wirkt.

Deshalb hält man sich neuerdings zumeist mit Darstellungen von Gott in Kinderbibeln zurück; schließlich liegt die Gefahr nahe, dass Kinder die

---

[51] B. Weidenmann, Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Vgl. auch 2.2.
[52] R. Tschirch, Illustrationen in Kinderbibeln, S. 151.
[53] Z.B. auf der Bildertafel „Der Sabbath“ (1860) in: J. Schnorr von Carolsfeld, Die Bibel in Bildern, S. VIIf.
[54] D. Steinwede, Kommt und schaut die Taten Gottes.
[55] J. Quadflieg/ T. de Paola, Die neue Bilderbibel. S. 11; 19f; 25; 32.

Bilder eins zu eins verstehen könnten und damit ihr Verständnis von Gott eingeengt würde.
A. Fuchshubers[56] Illustration des „Brennenden Dornbuschs“ ist ein Beispiel, wo es gelungen ist, Gott ins Bild zu bringen ohne einzuengen. Sie realisiert dies auf eine solche Art und Weise, wie es in der Bibel vorgegeben ist.[57]

1.3.1.2 Jesusdarstellungen

Auch bei Jesus stellt sich das Problem der Darstellung in einer Kinderbibel: Wie lässt sich ein angemessenes Bild von ihm zeichnen, ohne dass manche Aspekte überbetont, andere vielleicht vernachlässigt werden?[58]
Um dieses Problem zu umgehen, verzichtet J. Zink[59] in seiner Kinderbibel daher weitestgehend ganz auf Jesusdarstellungen. Seine Scheu, Jesus darzustellen, begründet sich zum einen darin, dass man nicht wisse, wie Jesus historisch ausgesehen habe, und zum anderen darin, dass Jesus in der Fantasie der Kinder mitwachsen solle, also nicht auf eine bestimmte Art der Darstellung festgelegt sein dürfe. Doch ist zum ersten Punkt zu sagen, dass die Darstellungen ja gerade nicht historische Wirklichkeiten abbilden, sondern einen Beitrag zum Verständnis der Inhalte leisten wollen.[60] Den zweiten Punkt betreffend sind die meisten Religionspädagogen ähnlicher Meinung wie J. Zink, nur nicht mit derselben Schlussfolgerung: Nicht ein völliger Verzicht auf Jesusdarstellungen, sondern eine Betonung des „Mehr“ seiner Person soll in den Bildern von Jesus zur Geltung kommen. Dies lässt sich aber wohl nicht ganz so einfach realisieren, wie bei einer empirischen Untersuchung von G. Büttner/ H. Rupp[61] deutlich wurde. Diese zeigt auf, wie schwer es ist, Kindern ein möglichst umfassendes Bild von Jesus, das auch Gott in seiner Menschlichkeit erfasst, zu vermitteln. Nach C. Reents

[56] W. Laubi/ A. Fuchshuber, Kinderbibel, S. 64.
[57] Vgl. auch den Überblick bei H.-P. Eggerl, Kinderbibel-Bilder: theologisch fundiert, pädagogisch reflektiert, am Kind orientiert, S. 314-27.
[58] Zum Jesusbild in Kinderbibeln vgl. R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 67f.
[59] J. Zink/ H. Deininger, Der Morgen weiß mehr als der Abend.
[60] H.-P. Eggerl, Kinderbibel-Bilder: theologisch fundiert, pädagogisch reflektiert, am Kind orientiert, S. 319.
[61] G. Büttner/ H. Rupp, „…ein Passfoto der Geschichte irgendwie“.

sind symbolische Jesus-Darstellungen in Kinderbibeln dabei allerdings zu vermeiden, da sie auf Kinder „wie ein lebloser Fremdkörper, wie ein ‚Phantom' aus einer anderen Welt" wirken müssten.[62]
Wiederum ist es A. Fuchshuber, der eine komplexe Jesus-Darstellung (aus Sicht von Erwachsenen) gelingt: in ihren Bildern ist Jesus vielschichtig dargestellt – er ist der Göttliche und der Menschliche, der Bekannte und der Unbekannte zugleich.

1.3.1.3 Engeldarstellungen

Engel sind, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, für Kinder ein interessantes Thema, mit dem sie sich gerne auseinandersetzen. Mit diesem Wunsch unterstreichen sie die These von A. Bucher[63], der mythische Gestalten, wie eben Engel, als notwendig für die psychologische und religiöse Entwicklung eines Kindes erachtet.
Nun stellt sich hinsichtlich der Darstellungen von Engeln in Kinderbibeln die Frage, ob hierbei eher den traditionellen Sehgewohnheiten nachgegeben werden soll, d.h. Engel gemäß traditioneller Ikonographie mit Flügeln dargestellt werden sollen, oder gemäß eines zeitgenössischen Verständnisses von Engeln als einem inneren Gelenkt-Sein – und deswegen abstrakt oder zumindest ohne Flügel. Ein Mädchen einer zweiter Klasse stellt zu einem eben solchen Engel fest: „Ein Engel ohne Flügel ist eine Unverschämtheit."[64] Wie sich weitere Kinder zu diesem Thema äußern, wird im Zusammenhang mit den Überlegungen von I. Renz (unter 4.3) noch einmal aufgegriffen sowie im zweiten Teil dieser Arbeit.
Deshalb soll es an dieser Stelle genügen, nur auf die grundsätzliche Frage nach der Darstellung von Engeln in Kinderbibeln aufmerksam zu machen sowie auf das generelle Interesse an dieser Thematik von Seiten der Kinder.

---

[62] C. Reents, Jesusbilder in Kinderbibeln und katechetischer Gebrauchsliteratur, S. 45ff.
[63] A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben…kommt vielleicht die Hölle".
[64] aus H.-P. Eggerl, Kinderbibel-Bilder: theologisch fundiert, pädagogisch reflektiert, am Kind orientiert, S. 323.

1.3.2 „Einfache“ Illustrationen contra „Kunstwerke“

Nachdem in den vorigen Abschnitten der Fokus auf die besondere *inhaltliche* Problematik bei der Illustration von biblischen Geschichten gelegt wurde, soll nun noch unter allgemeineren Gesichtspunkten beleuchtet werden, was unter Religionspädagogen schon länger kontrovers diskutiert wurde und immer noch wird: *Welcher Art* sollen Bilder in Kinderbibeln und religiöser Literatur sein? Welche Bilder werden von Kindern verstanden und tragen zum (Text-) Verständnis bei? Abschließend wird unter 1.3.3 dann eine *spezielle*, für dieses Metier eher ungewöhnliche *Art* der Darstellung im Bilde diskutiert – der Bibelcomic.

Im Zuge einer „ästhetischen Wende“ (in den 1980er und 1990er Jahren) der Religionspädagogik[65] wird für den Umgang mit *anspruchsvollen Kunstwerken* plädoyiert und gegen den Einsatz von „bloßen“ Illustrationen und „religiöser Gebrauchskunst“.[66] Diese verbreitete Abneigung gegen die „einfache“ Illustration gründet in ihrer Eindimensionalität: im Bild ist das Wort eins zu eins wieder zu finden; es fehlt ein „Mehr“, das das Kind erst zu erschließen hat. Ein anspruchsvolles Kunstwerk hingegen zeichnet sich durch Mehrdimensionalität, Polyvalenz und Bedeutungspotenz aus;[67] d.h. der Betrachter wird immer wieder dazu angeregt, sich dem Kunstwerk zu nähern. Künstlerische Bilder mit *religiösem Inhalt* rufen nämlich einen „Erfahrungswiderstand“[68] hervor: sie stellen vertraute Elemente in einer neuen Weise dar, lassen Lücken, schaffen Brüche zu Bekanntem, haben somit einen „Mehrwert“.[69] Die Gefahr bei dieser Kategorie von Bildern besteht allerdings darin, dass sie zum Teil zu früh eingesetzt werden und ein ästhetisches Lernen behindern. So lassen Kinder in der Phase der konkreten Operation (nach J. Piaget) Bild und Text ineinander aufgehen; ist dies nicht ohne weiteres möglich, da es sich bei dem Bild nicht um eine

[65] Die „Wahrnehmung“ wird zum eigentlichen Grundbegriff der ästhetischen Wende; somit stellt die rezeptive, produktive und kommunikative Dimension ästhetischer Erfahrung seit dieser Zeit ein zentrales Thema der Praktischen Theologie dar.
[66] R. Burrichter, Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen, 163-186.
[67] G. Lange, Umgang mit Kunst. S. 249.
[68] A. a. O.
[69] Ebd., S. 248.

Illustration handelt, machen sie das Bild für die Geschichte passend. Ältere Kinder können neue Impulse zu einem bekannten Thema gewinnen, jüngere allerdings sind überfordert, reagieren mit formelhaften Antworten auf Nachfragen und Beschreibungen von Details. Weil ihnen ein wirklicher Perspektivenwechsel noch nicht möglich und der kognitive Konflikt zu groß ist, werden entschuldigende Erklärungen gesucht, warum das Bild dem Text nicht „richtig" entspricht.[70] *Illustrationen* hingegen scheinen mit ihrer einfachen Formsprache zunächst einmal besser geeignet, um das genaue Sehen zu lernen. So meint C. Kalloch, dass Illustrationen gerade die Entwicklung der kindlichen Bildrezeption unterstützen, weil sie den Besonderheiten des kindlichen Bildverstehens entgegenkommen.[71] Probleme und Widerstände beispielsweise, die im Umgang mit manchen Kunstwerken entwicklungspsychologisch immer wieder evoziert werden, treten bei Illustrationen weniger häufig auf (vgl. dazu die Untersuchung von G. Büttner/ H. Rupp zu Jesus-Darstellungen in Kap. 2.2.). Kinder, die richtiges Sehen von Bildern erst lernen müssen, können bei Illustrationen ganz in der Bildebene bleiben. Zudem ist der Stil von Illustrationen Kindern zumeist vertraut, so dass sie sich ganz auf den Inhalt konzentrieren, und ihnen somit Illustrationen leicht als Verständnishilfen dienen können.

Genaueres zu den Besonderheiten des kindlichen Bildverstehens soll in Kap. 2.2 näher Erwähnung finden. Zuvor muss jedoch noch kurz auf eine besondere Form der Veranschaulichung eingegangen werden, die ab dem Grundschulalter bei Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen) höchst beliebt ist.

1.3.3 Der Comic – eine besondere Form der Veranschaulichung

Egal ob Abenteuer-Comics, Superhelden-Comics, Funny-Strips oder asiatische Mangas – sie treffen den Geist von Kindern und Jugendlichen.

[70] Lediglich M.-L. Goecke-Seischab hat in ihrem Buch eine altersabhängige Bildauswahl für den Religionsunterricht getroffen, in: M.-L. Goecke-Seischab/ F. Harz, Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht.

[71] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven, bes. S. 42-80.

Da kämpfen Helden (Funny-Strips ausgenommen) für die Unterdrückten und für Gerechtigkeit, werden ewig bedroht, sind letztlich aber unbesiegbar. Es werden Religiöses und christliche Werte transportiert. Auffallend jedoch: An eine ernst zu nehmende Bearbeitung biblischer Geschichten hat sich noch kaum ein Autor/ Zeichner gewagt.[72]

Können biblische Inhalte nicht *adäquat* in Form von Comics dargestellt werden? Ohne tiefere Kenntnis der Materie wurde und wird genau dies häufig behauptet. Biblischer Glaube könne nur in Form von Texten weitergegeben werde: „Vermutlich bestand schon damals (im 19. Jahrhundert; Anm. N.M.) zwischen Bibel und sequentieller Kunst jener garstige Graben, der heute noch vielen die Kombination von Bibel und Comics geradezu blasphemisch erscheinen lässt. Die Bibel als Garant für Heil, Gerechtigkeit und Moral konnte ja nicht in den Formen von Witzblattgeschichten daherkommen, die sich an das Publikum richteten, das in ‚leichter Literatur' Entspannung suchte und nicht bereit war, sich auf schwierigere ‚Texte' einzulassen."[73] Dabei gehört der Comic, als sequentielle Verknüpfung von Bild und Text, eigentlich zu den ältesten Überlieferungstechniken überhaupt. Typische Gestaltungsmittel sind dabei die *Rahmen*, durch die erst eine Sequenz entsteht, der *Text*, der in die Bilder *integriert* ist sowie die „semantische Aufladung"[74] durch *Verfremdung*. Ziel dieser Art von Veranschaulichung ist (und war) es, dem Betrachter Informationen zu vermitteln sowie eine ästhetische Wirkung bei ihm hervorzurufen.

Doch könnten Comics nicht durchaus eine Möglichkeit darstellen, biblischen Glauben *lebendig* zu vermitteln? Zumal Kinder und Jugendliche geübt darin sind, in Sequenzen zu „lesen". Dazu müssten allerdings eine *generelle hermeneutische Offenheit* gegenüber der Botschaft eines Comics gewonnen werden *und* die oben erwähnten Gestaltungsmittel, insbesondere auch das der Verfremdung, gekonnt und adäquat eingesetzt werden.

---

[72] Auf eine gelungene Bibelbearbeitung in Comicform wird am Ende dieses Abschnittes verwiesen.
[73] P. Wegenast, Die neunte Kunst und die Bibel, S. 144.
[74] Ebd., S. 137.

Ein Beispiel für eine lebendige Umsetzung der biblischen Botschaft, die sich formal dennoch sehr eng an den biblischen Text hält (das Lukas-Evangelium) ist Rüdiger Pfeffers neutestamentlicher Bibelcomic „Jesus der Galiläer“.[75] Insbesondere satirische Zitate allgemein bekannter Comics (z.B. Asterix und Lucky Luke) und viel Bildwitz durch Übertreibungen, Überzeichnungen und Verfremdung (Maria und Josef fahren auf der Vespa nach Jerusalem) sind die hier verwendeten Stilmittel. Mit diesen vermeidet er das Missverständnis einer Historisierung der Texte, das ansonsten die meisten heute existierenden Bibelcomics mit ihrem realistischen Stil von Abenteuercomics fördern. Durch den stark typisierenden Gestaltungsstil wird deutlich, dass hier *Glaubensbotschaft* transportiert wird und nicht nur *historische Wahrheiten* überliefert werden sollen.
Diese Gedanken zu Comics werden bei der Betrachtung der Bilder der Kinder, bei der Auswertung ihrer eigenen Wünschen für eine Kinderbibel und somit auch für die weiteren Konsequenzen, die aus dieser Arbeit gezogen werden können und sollten, noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden müssen.

2. Bildwahrnehmung und -rezeption von Kindern

Nachdem nun in dem einleitenden Kapitel eine Verhältnisbestimmung von Bibel und Kind vorgenommen wurde, und dabei auf Probleme bei der Behandlung biblischer Themen im allgemeinen sowie beim Erzählen biblischer Geschichten und beim Illustrieren derselben aufmerksam gemacht wurde, soll es in den folgenden drei Kapiteln um die Bildwahrnehmung und -rezeption von Kindern gehen. Zunächst wird in diesem Kapitel Grundsätzliches zur Thematik zusammengetragen, um dann Forschungsergebnisse der empirischen Kinderbildforschung (Kap. 3) vorstellen, und schließlich im Speziellen mit empirischen Kinderbildstudien zur Religiosität von Kindern (Kap. 4) die Großthematik „Kind und Bild“ beenden zu können.

[75] R. Pfeffer, Jesus der Galiläer/ 1, Stuttgart 1992.

2.1 Psychische Prozesse beim Betrachten von Bildern

Bevor es um die Bildrezeption bei Kindern im Besonderen geht, sollen in diesem Abschnitt zunächst noch einige Begriffe geklärt und dabei grundsätzliche Prozesse aufgezeigt werden, die bei der Bildbetrachtung und dem Verstehen von Bildern allgemein beteiligt sind.

Beim Betrachten von Bildern spielt zum einen die **Perzeption** eine wichtige Rolle. Darunter versteht man in der Erkenntnistheorie einerseits den Vorgang des Wahrnehmens selbst, andererseits aber auch die Inhalte der Wahrnehmungsvorgänge. „So fasste Descartes alle Tätigkeiten des Intellektes (z.B. Erkennen, Wollen, Einbilden, Empfinden) als unterschiedliche Weisen von Perzeption auf, denen gemäß und durch die hindurch ein Gegenstand wahrgenommen wird.“[76]

Sehen ist somit kein passives Empfangen. „Die Welt der Bilder prägt sich nicht einem zuverlässig aufnehmenden Organ einfach ein. Vielmehr greifen wir durch das Anschauen nach den Objekten.“[77] Das Subjekt gestaltet bei der visuellen Wahrnehmung aktiv seine Umwelt mit: deutend und strukturierend. Dabei werden visuelle Eindrücke an bereits gebildete kognitive Strukturen assimiliert und so wiedererkannt.[78] Was ein Kind in einem Bild wahrnimmt, hängt also von seinem Weltwissen ab, kann aber durch Anregungen Erwachsener und durch die Gestaltung des Bildes selbst beeinflusst werden. „Das Percept verweist darauf, worüber jemand Bescheid weiß.“[79] Auch die Akkommodation spielt bei der Bildperzeption eine Rolle: neue Elemente werden in bereits vorhandene kognitive Strukturen eingebaut, so dass das Wissen des Kindes über die Welt erweitert wird. C. Kalloch zieht daraus den Schluss, „Fragen angesichts kindlicher Bildperception ernstzunehmen und sich auf die Bedingungen ihres Bildverstehens einzulassen…“.[80]

---

[76] Brockhaus Bd. 21, S. 267f.
[77] R. Arnheim, Kunst und Sehen, S. 29.
[78] J. Piaget, Studienausgabe Bd. 1: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde.
[79] G. Otto, Zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule, S. 25.
[80] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 211.

Für die Bildperzeption ist zudem entscheidend, mit welchem Hintergrundwissen und welchen Erwartungen an ein Bild herangegangen wird. Die psychologisch-empirische Ästhetik[81] konnte wiederholt nachweisen, dass Informationen über die Herkunft von Bildern sowie über die Künstler die Wahrnehmung und Wertung der Werke beeinflussen. Eine Gruppe von Studenten, der eine Ausstellung als von namhaften Künstlern bestückt präsentiert wurde, bewertete diese höher, als eine Gruppe von Studenten, die dieselbe Ausstellung anschaute, allerdings diesmal präsentiert als mit Werken von unbedeutenden Malern.[82]

Als weiterer Prozess, der beim Verstehen von Bildern mitbedacht werden muss, ist die **Rezeption** zu nennen. Damit ist der Vorgang gemeint, bei dem sich der Sinn und die Bedeutung eines Kunstwerkes ausformen, die nicht von vorneherein festliegen. Dies geschieht durch Verschmelzung mit dem Erwartungshorizont sowie der Verständnisbereitschaft des Rezipienten, die wiederum z. B. von seiner Bildung und seinem Geschmack abhängen.[83]

Eine Möglichkeit, die psychischen Prozesse beim Verstehen von Bildern zu erklären, besteht darin, kommunikationstheoretische Erkenntnisse auf die Bildbetrachtung anzuwenden (vgl. B. Weidenmann)[84]: Dabei geht man davon aus, dass Bildrezeption immer eine kommunikative Situation darstellt; ein Bild wird als Produkt verstanden, das Entscheidungsprozesse des Produzenten sichtbar macht. So sind die Bildproduzenten in der Regel in der Lage, „zu begründen, warum sie ein Bild im Hinblick auf dessen wesentliche Merkmale so und nicht anders dargestellt haben.“[85] Dieses Bild-Produkt muss vom Betrachter als ein solches Produkt erkannt werden. Demnach sind also mentale Prozesse an der Bildrezeption beteiligt. Nach Weidenmann beinhaltet dabei das mentale Modell des Rezipienten ein referenzielles Modell, das ein ökologisches Verstehen impliziert und ein kommunikatives Modell, das ein indikatorisches Verstehen beinhaltet.[86]

---

[81] Einen guten Überblick bietet hier M. Kobbert, Kunstpsychologie.
[82] P. Farnsworth/ H. Beaumont, Suggestion in pictures.
[83] Brockhaus, Bd. 23, S. 73f.
[84] B. Weidenmann, Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern.
[85] Ebd., S. 73.
[86] Ebd., S. 75f.

„Ökologisches Verstehen stellt Ähnlichkeit her mit Hilfe von Wissensbeständen über die reale Welt, indikatorisches entdeckt Besonderheiten mit Hilfe von Wissen über die reale Welt und über die Produktion von Bildern, einschließlich Wissen über den Produzenten und seine Zeit.“[87] Bildrezeption ist also einerseits ein kommunikatives Geschehen, und andererseits – damit zusammenhängend – auch immer eine Bildproduktion, weil der Betrachter, indem er sich mit einem Bild auseinandersetzt, gleichzeitig sein eigenes Bild konstruiert.
Die Intensität der Bildrezeption kann schließlich dadurch erhöht werden, dass automatische Verarbeitungs- und Strukturierungsversuche zunächst scheitern, das Bild also als neuartig wahrgenommen wird. Kann dann an virulent vorhandene Schemata angeknüpft werden, erhöht sich die Intensität weiter. Wahrnehmung eines bekannten Bildes oder aber eines Bildes, das Konzepte aktiviert, die unangenehme Emotionen evozieren, wirkt sich dagegen mindernd auf die Intensität der Bildrezeption aus.

2.2 Bildrezeption von Kindern

Das Verständnis der Bildrezeption von Kindern im *religiösen Bereich* ist noch nahezu ein weißes Feld. Wie C. Kalloch in ihrer Untersuchung zur Bilddidaktik im Religionsunterricht der Grundschule konstatiert, gibt es daher bislang auch kaum explizite Bilddidaktiken für diesen Bereich.[88] Will man aber Kindern Bilder mit religiösem Inhalt nahe bringen, ist es unerlässlich, danach zu fragen, was *Kinder selbst* mit ihren jeweiligen Vorerfahrungen und ihrem Entwicklungsstand in den Bildern sehen und was sie verstehen. Ansonsten könnte dieses Unterfangen sehr schnell an der eigentlichen Zielgruppe vorbei gehen – sei es im Unterricht oder beim Betrachten einer Kinderbibel. Denn zum einen kann eine nicht sachgerechte Rezeption von Bildern den intendierten Lernerfolg verhindern, im schlimmsten Fall überhaupt blockieren, weil neue Schwierigkeiten evoziert

[87] Ebd., S. 80.
[88] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 38ff.

werden. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass Kinder Bilder oft anders rezipieren als Erwachsene es erwarten oder selber tun würden. Dies muss beim Zeigen von Bildern berücksichtigt werden. Denn ein Bild wird erst zum Bild durch den Betrachter– also in diesem Fall durch das jeweilige Kind.[89] Die *Meinungen von Pädagogen* hinsichtlich der Bildrezeption von Kindern sind sehr kontrovers. H. Halbfas (und auch J. Schnorr von Carolsfeld beispielsweise) schreibt Kindern einen intuitiven Zugang zu Bildern zu, der sie mehr sehen ließe als Erwachsene. Daher plädiert er für Kunstwerke in Religionsbüchern, die nicht auf Anhieb verständlich sein müssen, auch nicht in einem volkstümlichen Sinn „gefallen" müssen und erst recht nicht „gefällig" sein sollen.[90] H.-P. Eggerl[91] hingegen nennt in seinem Kriterienkatalog für ein religionspädagogisch „gutes" Kinderbibelbild gerade das *Gefallen* bei den Kindern. Kinder legten Wert auf „schöne", bunte und realitätsnahe Darstellungsweisen.

Die Ergebnisse einer Studie von G. Büttner/ H. Rupp bestätigen die Sicht von Eggerl. Zugleich weisen sie darauf hin, wie notwendig es ist, sich mit der Bildrezeption von Kindern zu beschäftigen, um für die Kinder der Lernumgebung angemessene Bilder bereitzuhalten.

In dieser Studie[92] wurde Kindern von der 1. bis zur 9. Klasse eine Auswahl von drei Bildern mit *verschiedenen Jesusbildern* gezeigt: Zum einen das mittelalterliche Bild „Die Auferweckung des Jünglings zu Nain" vom Meister der Darmstädter Passion, dann von Relindis Agethen „Heilung eines Taubstummen" sowie ein Bild von Reinhard Herrmann aus: Alles ist neu – Religion 1. Dabei machten sie folgende Beobachtungen[93]:

Das *Agethen-Bild* wird einhellig *abgelehnt*. Die Zweitklässler empfinden hauptsächlich den fotografischen Stil und die Nähe zu *Comics* als störend. Auch können sie mit den *Kopfhörern* nichts anfangen, die ein Kind auf dem Bild trägt. In Abgrenzung dazu geht es den Elfjährigen neben den

[89] P. Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 16.
[90] H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, S. 20f.
[91] H.-P. Eggerl, Kinderbibel-Bilder, S. 331.
[92] G. Büttner/ H. Rupp, „…ein Passfoto der Geschichte irgendwie".
[93] Es ist hier nur eine Schwerpunktauswertung für die Kinder der 2. bis 6. Klasse dargestellt, da hauptsächlich diese im Rahmen dieser Arbeit von Interesse sind (Kinderbibellesealter).

genannten äußerlichen Gesichtspunkten auch um *inhaltliche* Merkmale, die sie auf dem Bild nicht mögen: die Menschen seien traurig und Jesus wirke böse bzw. würde befehlen.

Auch das Bild von *Herrmann* stößt auf *keinen Beifall* – insbesondere in der Grundschule. Zwar wird einerseits von den Zweitklässlern anerkannt, dass dieser Jesus wohl ganz gut ihren Vorstellungen entspräche und Abbildungen in dieser Art auch in Kinderbibeln zu finden seien. Andererseits bemängeln sie aber die *kurzen Haare und den fehlenden Heiligenschein*. Die Sechstklässler finden zudem vor allem unpassend, dass Jesus auf diesem Bild alleine dargestellt ist.

Das *mittelalterliche Bild* schließlich findet *breite Zustimmung*. Jesus sei leicht an seinem *Heiligenschein* zu erkennen; solche Bilder seien immer in Kirchen und Museen zu finden. Die Darstellung eines *helfenden und heilenden* Jesus ist ein weiterer Pluspunkt – besonders für die älteren Schüler (6. Klasse).

Die Studie zeigt für die **Bildrezeption von Kindern**, dass sich Kinder an *äußeren, realistisch verstandenen Merkmalen* orientieren; gemäß ihrem konkret-operationalen Denken (nach J. Piaget) müssen Bilder mit den Geschichten und früher gesehenen Bildern deckungsgleich sein, ansonsten gelten sie als nicht „echt". Moderne Bilder mit unkonventionellen Darstellungen haben es somit schwer.

Schon A. Bucher forderte in diesem Zusammenhang: „Angemessener schiene uns für Kinder dieser Entwicklungsstufe [dem konkret-operatorischen Stadium; Anm. d. Verf.] eher eine konkret-gegenständliche Illustration von Bibeltexten generell, und nicht eine in 'symbolischer Form', wofür ein entsprechendes Welt- und Hintergrundwissen (…) unabdingbar ist."[94]

Außerdem zeigt sich in der oben skizzierten Studie bei *religiös sozialisierten* Kindern deutlich die Kraft *christlicher Ikonographie*;[95] Bücher, Bilder und Religionslehrer sind weitere Autoritäten, die prägenden Einfluss auf die

[94] A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. S. 395.
[95] G. Büttner/ H. Rupp, „…ein Passfoto der Geschichte irgendwie", S.108.

Bildrezeption – insbesondere von Grundschulkindern – haben. Comics erscheinen hingegen als wenig verlässlich.

Zudem weist diese Studie darauf hin, dass sich beim kindlichen Umgang mit Bildern *altersspezifische Unterschiede in der Bildrezeption*[96] erkennen lassen. Begründen lassen sich diese mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. So haben Entwicklungspsychologen – ausgehend von dem Piagetschen Stufenmodell zur kognitiven Entwicklung von Kindern – Untersuchungen zur Rezeptionsweise und Rezeptionsfähigkeit von Kindern angestellt, um Komponenten für die Bildakzeptanz in einer bestimmten Entwicklungsstufe bestimmen zu können.

Diese können in dem Sinne hilfreich für Lehrkräfte/ Religionspädagogen sein, als sie darauf hindeuten, dass bei der gemeinsamen Betrachtung von Bildern z. T. ein erschwerter Zugang zu der dazugehörigen biblischen Geschichte zu erwarten ist – und eben nicht (wie eigentlich intendiert) eine hilfreiche Hinführung.

Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Für Kinder (auf der Stufe 2 nach M. Parsons) kann es ein Problem darstellen, wenn biblische Geschichten nicht „nur“ illustriert, sondern künstlerisch interpretiert werden, da für Kinder dieser Entwicklungsstufe „Phantasie“ und „Realität“ zwei sich widersprechende Dinge darstellen (vgl. Kap. 3.2.2). Dabei steht für sie eine reale Darstellung auch für die Faktizität des Dargestellten und eine phantasievolle Darstellung für eine Fiktion.

Dies aber führt zu bilddidaktischen Problemen, wie sie C. Kalloch an dem Bild „Paradies“ von Chagall verdeutlicht.[97] In einer 3. und 4. Klasse gaben die Schüler auf die Frage, was denn der Maler mit diesem Bild erzählen wolle, Antworten aus einer der folgenden Kategorien:

- Das Bild stelle eine vergangene Wirklichkeit dar: „Wie es früher war.“
- Das Bild verdeutliche die Atmosphäre einer vergangenen Wirklichkeit: „Adam und Eva hatten es gut im Garten Eden.“

[96] Wie auch schon M. Parsons in „How we understand art“ hinsichtlich Kunstbildern feststellte.
[97] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 74.

- Das Bild habe einen moralischen Anspruch: „Man soll nicht auf Böses hören."
- Es handele sich um ein Phantasiebild, zu dem man sich eine Geschichte ausdenken könne: „Man kann sich was ausdenken."

Diese Antworten zeigen, dass der Zugang zur biblischen Geschichte durch das Chagall-Bild eher erschwert wird; es lässt durch seine künstlerisch freie Gestaltung die Kinder die unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen nicht erfassen. Denn für sie ist die Wirklichkeit des biblischen Schöpfungstextes gleichbedeutend mit der Realität, an der das Bild gemessen wird. Das bedeutet aber umgekehrt, dass – falls das Bild als realistisch gesehen wird, da der Text zum Beispiel noch nicht bekannt ist – dieser bei einem späteren Bekanntwerden als fehlerhaft oder unglaubwürdig gelten muss („Vielleicht sind nicht nur die Tiere ausgedacht, manche glauben, daß es Adam und Eva gar nicht gab.")[98].

Diese Beachtung entwicklungspsychologischer Bedingungen beziehungsweise ihre Negierung ist es auch, die die kontroverse Sicht im Umgang mit Bildern im religiösen Bereich evoziert. Für den Symboldidaktiker H. Halbfas beispielsweise dienen die Begegnung mit Bildern, aber auch Stilleübungen und gemeinsames Feiern dazu, den „inneren Symbolsinn von Wirklichkeit einzuüben."[99] Mithilfe von Intuition und ganzheitlichen Lernprozessen ist nach H. Halbfas schon bei Grundschulkindern ein metaphorisches Verstehen möglich; daher plädiert er für eine frühe Entwicklung des Verständnisses von Symbolen als Symbole, um ein späteres Zurücknehmen von wörtlich Vermitteltem und die damit verbundenen Glaubwürdigkeitsverluste zu vermeiden.[100] In diese Vorstellung von H. Halbfas fließen zum einen Ideen des mittelalterlichen Theologen Meister Ekkehart ein, zum anderen die Psychologie von C.G. Jung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse, auf die A. Bucher, aber auch die oben erwähnten H.-P. Eggerl sowie G. Büttner/ H. Rupp bei ihren

[98] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 74.
[99] G. Adam/ R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, S. 80.
[100] R. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild", S. 820.

Forschungsvorhaben immer ein Hauptaugenmerk richten, lässt H. Halbfas völlig außer Acht, was im negativsten Fall zu einer kognitiven Überforderung der Kinder führen kann. A. Bucher plädiert daher im Gegensatz zu H. Halbfas für das Gewähren der „ersten Naivität“, also eines magischen, animistischen und *wörtlichen* Verstehens von Symbolen. Erst am Ende der Kindheit sei ein Metaphernverstehen zu erwarten.

Um also den Kindern als Bildrezipienten gerecht zu werden, kann auf die Einbeziehung entwicklungspsychologischer Determinanten nicht ganz verzichtet werden. Allerdings dürfen diese auch nicht überstrapaziert werden. Denn entgegen der oben erwähnten, streng nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten konzipierten Ansätze, gibt es nach wie vor Religionspädagogen, die gute Erfahrungen mit hochwertigen Kunstbildern bei Kindern gemacht haben; R. Oberthür beispielsweise ließ Grundschulkinder in Anlehnung an Bilder von Alfred Manessier zu Passion und Auferstehung eigene Bilder zu diesen Themen anfertigten. Die Resultate zeigen dabei eine hohe Bereitschaft zu abstrakter Bildgestaltung[101] von Seiten der Grundschulkinder, was Buchers Einschätzung widerspricht, dass Kinder im konkret-operatorischen Stadium „kaum Zugang zu ‚abstrakter’ Malerei finden, sondern Bilder mit konkreten und vor allem ganzen Gestalten bevorzugen.“[102] Zudem geht R. Oberthür anhand der Erfahrungen, die er und auch I. Baldermann[103] mit Psalmen bei Kindern gemacht haben, von einer Gleichzeitigkeit wörtlichen und metaphorischen Verstehens aus. Dabei verdeutlicht das wörtlich Gemalte das metaphorisch Verstandene: „Es gibt zweifellos ein wörtliches Verstehen, das aber ein Metaphernverstehen nicht behindert, sondern sogar fördern kann. Kinder sind in ihrem Einfühlungsvermögen in bildhafte Sprache und ihrer Fähigkeit zu metaphorischem Ausdruck in Bild und

[101] R. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild“, S. 822.
[102] A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung, S. 395.
[103] „Ich habe anfangs immer gemeint, ein realistisches Verständnis dieser Bilder stehe dem Zugang zu dem eigentlich Gemeinten im Wege, bis ich begriff, dass sich bei Kindern das Verstehen mühelos zwischen beiden Ebenen hin- und herbewegt.“, I. Baldermann, Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden, S. 189.

Sprache aufgrund einer unverbrauchten Einbildungskraft vielen Erwachsenen überlegen.“[104]

Das heißt aber für das vorliegende Forschungsvorhaben, dass ein Stufenmodell ästhetischen Urteils als Hilfestellung dienlich sein kann[105], um kindliche Möglichkeiten aber auch eventuelle Grenzen der Bildrezeption von Kindern im Blick zu haben, diese jedoch nicht verabsolutiert werden dürfen. Schon gar nicht in dem Sinne, dass ein „Verstehen“ durch Kinder als ein „Bewältigen von aufeinanderfolgenden Stufen“ verstanden wird.

Welche bilddidaktischen Überlegungen sich aus den oben diskutierten Einsichten über die Bildrezeption von Kindern ergeben, wird das nächste Unterkapitel darlegen.

2.3 Bilddidaktische Überlegungen[106]

C. Kalloch hat sich – wie oben schon erwähnt – als erste Religionspädagogin an das Konzept einer Bilddidaktik für den Religionsunterricht in der Grundschule herangewagt, die die *Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie* explizit aufnimmt und integriert. Da Bilder einen wichtigen Teil einer Kinderbibel ausmachen, könnten die von C. Kalloch erarbeiteten Kriterien auch als Maßgabe für die Bilder einer Kinderbibel gelten. Eine Schwierigkeit, die man sich allerdings hierbei vor Augen führen muss, ist, dass die Rezipienten der Bilder im Vergleich zum Schulunterricht altersmäßig uneinheitlich sind. Doch nicht nur das. Im Religionsunterricht werden die Kinder geführt oder haben zumindest einen Diskussionspartner, der ihnen mit Anregungen und bei Fragen zur Seite steht. Beim Lesen einer Kinderbibel sind die Kinder zumeist auf sich alleine gestellt, d.h. sie sind mit dem angebotenen Bildmaterial sich selbst überlassen. Zudem ist die Intention, die hinter dem Gebrauch eines Bildes im Religionsunterricht steht (z.B. was H. Halbfas beim Einsatz eines Bildes verfolgt; s. Kap. 2.2) eine andere, als die bei einer Illustration in einer

[104] R. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild“, S. 827.
[105] Solche Stufenmodelle werden unter Kap. 3.1 vorgestellt.
[106] Nach C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule.

Kinderbibel. Das heißt, die von Kalloch erarbeitete altersstufenabhängige Didaktik ist es wert, im Hinterkopf behalten zu werden; als letztgültiger Maßstab kann sie jedoch für den Entwurf einer Kinderbibel nicht herangezogen werden. Zumal C. Kalloch entwicklungspsychologische Erkenntnisse sehr stark betont und dabei vernachlässigt, dass es eben auch andere Erfahrungen gibt, wie die von R. Oberthür beispielsweise: „Kinder geben durchaus zu fremden oder eigenen Bildern Interpretationen, die über das Gezeigte hinausgehen, sie können phantasievoll viele Bildelemente aufeinander beziehen und Geschichten in Bildern entdecken, und es macht ihnen Freude, von Teilmotiven her das Ganze zu erkennen.“[107] Dieses muss bei der nun folgenden Zusammenstellung von C. Kallochs Ergebnissen mitbedacht werden.

- Im *ersten Schuljahr* sollten Kinder nicht mit stilistisch Fremdem oder inhaltlich Schwierigem überfordert werden. Eine solche Überforderung würde eine Kommunikation über und eine Auseinandersetzung mit einem solchen Bild verhindern. Bilder hingegen, die eindeutig in ihrer Gestaltung sind, veranlassen Kinder in diesem Alter zu Beschreibungen und Erzählungen, der Grundlage für eine spätere, tiefer gehende Auseinandersetzung mit Bildern. Denn Kinder müssen das Sehen von Bildern erst lernen.
- Auch im *zweiten Schuljahr* ist für Kinder die Entdeckung eines künstlerischen „Mehrwerts“[108] in Bildern, wie er so oft von Religionspädagogen gefordert wird, noch nicht möglich. Bildrezeption erfolgt in diesem Alter noch ausschließlich über den Bildinhalt. Bilder haben somit in Verbindung mit Geschichten dienende Funktion, können zum Beispiel helfen, eine Geschichte zu strukturieren. Denn Kinder bleiben in diesem Alter noch ganz in der Geschichte bzw. ganz im Bild. „Gelungene Kinderzeichnungen als optische Unterstützung zu

[107] R. Oberthür, „Das ist ein zweifaches Bild“, S. 827.
[108] G. Lange, Umgang mit Kunst, S. 249.

verwenden, erscheint in jedem Falle sinnvoller, als künstlerische Interpretationen heranzuziehen.“[109]

- Daran ändert sich auch im *dritten Schuljahr* wenig. Bilder dienen Kindern nach wie vor als Illustrationen. Wobei die Arbeit mit Kunstwerken *verschiedener* Künstler lediglich Verwirrung hervorruft, da in diesem Alter die Perzipienten eine formale Geschlossenheit erwarten.
- Erst im *vierten Schuljahr* schließlich lassen sich langsam Kunstbilder einsetzen; denn Kinder erlangen nun mehr und mehr ein Verständnis für geschichtliche Zusammenhänge und künstlerische Interpretationen.

Inwieweit die didaktischen Hinweise von C. Kalloch, die sie aus Unterrichtsgesprächen mit Kindern über Bilder – sowohl aus eigenen Unterrichtsgesprächen als auch aus protokollierten Gesprächen aus Lehrerkommentaren wie z.B. denen von Halbfas – entwickelt hat, auch auf die Konzeption einer Kinderbibel übertragbar sein werden, und ob sie sich in dieser Hinsicht durch die vorliegende Arbeit empirisch bestätigen lassen, wird sich im weiteren Verlauf noch zeigen.

2.4 Ästhetische Erfahrungen von Kindern

Um in den Interviews dieser Arbeit die Äußerungen der Kinder zur Ästhetik der gezeigten Bilder angemessen interpretieren zu können, ist es unerlässlich, sich zuvor mit den ästhetischen Erfahrungen von Kindern auseinanderzusetzen.

Für das Verständnis von ästhetischer Erfahrung[110] ist es wichtig, dass sie kein von den lebensweltlichen Erfahrungen abgesonderter Modus ist,

---

[109] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 228.

[110] Zu Arbeiten zur *ästhetischen Erfahrung von Kindern* vgl. K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München 1996.
Jeung-Heoi Kim, Ästhetische Vorlieben bei Kindern und ihre Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen. Eine Form- und Farbanalyse von 7- 9-jährigen Kindern. München 1994.
L. Duncker (Hg.), Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1993;
Sowie zur Beurteilung von Werken von Kindern durch Kinder A. A. Bucher, „Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf“. Die Entwicklung und Veränderung von Bildwahrnehmung und Bildpräferenz in Kindheit und Jugend. In: D. Fischer/ A. Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000, S.207-31.

sondern ein „Modus des Verhaltens zur Welt“.[111] „Ästhetische Bildung“ ist in diesem Sinne als eine wesentliche Dimension der Auseinandersetzung des Menschen / des Kindes mit der Welt und seiner je eigenen Weise der Weltaneignung zu sehen. Um aber überhaupt zu verstehen, was geschieht, wenn ein Kind ästhetisch tätig wird, hat K. Mollenhauer[112] 10 Kinder im Alter zwischen 10 und 13 Jahren zu verschiedenen Aspekten ihrer ästhetischen Tätigkeiten und Objekte befragt. Die wichtigsten Einsichten sollen hier im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Kinder fühlen sich durch ein Bild herausgefordert, das zur Sprache zu bringen, was sie von sich heraus diesem Bild entgegenbringen. Was sie dabei in Bewegung bringt, sind „Stimmungen“: ein Bild ist „traurig“ oder „fröhlich“ etc. Somit hat ein ästhetisches Produkt wesentlich mit dem zu tun, was die Kinder „selbst“ sind, „als empfindende Wesen, die nicht nur äußere Reize registrieren, sondern diese in innere Wahrnehmungen umwandeln bzw. äußere Sinnesempfindungen nach Maßgabe innerer Selbstwahrnehmung deuten.“[113] Dabei haben die Kinder ein Bewusstsein davon, dass man die Stimmung, die ausgedrückt werden soll, selbst bestimmen kann. Doch nicht nur das. Kindern ist vielmehr auch bewusst, dass ästhetische Produktivität die äußere Realität nicht einfach abbildet, sondern Fiktion konstruiert. Ästhetische Erfahrung heißt also in diesem Sinne, „seine eigene Symbolisierungsfähigkeit erfahren als produktiven Umgang mit den bisher erworbenen Anteilen des Selbst, in Relation zu dem bildnerischen und musikalischen Material, das kulturell überhaupt zur Verfügung steht.“[114]

Weiterhin wird aus der Tatsache, dass sich Kinder von Bildern – besonders auch ihren eigenen – angesprochen fühlen, ersichtlich, dass Bilder Erinnerungen stiften können. Das ist nicht bloß „Phantasie“, sondern eine selbststrukturierende Tätigkeit – der Beginn von „Reflexion“. In dem Zusammenhang ist zudem wichtig, dass ästhetische Äußerungen verstanden werden *sollen*, und zwar *von anderen*. „Ästhetische Erfahrung

[111] G. Bitter, Art. Ästhetische Bildung, S. 234.
[112] K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung.
[113] K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 48.
[114] Ebd., S. 254.

ist also auch, was sich einstellt, wenn ein individueller Darstellungsimpuls sich zu den Darstellungserfahrungen anderer ins Verhältnis setzt.“[115]
Und zuletzt zeigt die Studie K. Mollenhauers, dass Kinder mit dem Phänomen „Ausdruck“ spielen, d.h. sie vereinen verschiedene Ausdrucksqualitäten in einem Bild. Dies ist eine ganz besonders wichtige Komponente ästhetischer Erfahrung. Denn: „Das Erfinden einer Metapher für diese oder jene Ausdruckscharakteristik ist nur möglich, wenn einerseits der individuelle Empfindungsgehalt, andererseits der allgemeinere Sinn der Ausdruckskraft erhalten bleibt. Ästhetische Erfahrung wäre demnach auch die Erfahrung der Differenz zwischen dem Individuell-Besonderen und dem Seelisch-Allgemeinen einer Kulturlage.“[116]

3. Empirische Forschung zur Bildpräferenz von Kindern

Nachdem im vorigen Kapitel auf allgemeine Vorgänge bei der Bildrezeption bei Kindern aufmerksam gemacht wurde, auf ihre ästhetischen Erfahrungen sowie auf die Erfahrungen, die Erwachsene beim Einsatz von Bildern mit religiösem Inhalt in Kindergruppen (zumeist in der Schule) gemacht haben, als auch auf die didaktischen Konsequenzen, die sie daraus gezogen haben, soll nun die Frage nach der Bildpräferenz von Kindern mehr in den Brennpunkt des Interesses gerückt werden. Nach einem einleitenden Überblick über bisherige Forschungsergebnisse, die in dieser Richtung bislang erzielt werden konnten (3.1), und die den Hintergrund für die Auswertung der Interviews der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen, werden die drei wichtigsten Kriterien, die dabei von den Kindern immer wieder zur Sprache gebracht wurden, näher beleuchtet: die Stimmung des Bildes (3.2.1), die Darstellungsweise (3.2.2) sowie der Malstil (3.2.3).

[115] Ebd., S. 255.
[116] Ebd., S. 257.

3.1 Überblick über bisherige Forschungsergebnisse

Kinder nach ihrer Bildpräferenz zu befragen ist keine neue Idee. So forderte W. Nolte[117] bereits 1942 insgesamt sechzig Kinder aus dem dritten, sechsten und achten Schuljahr auf, das „passendste“ und das „zweitpassendste“ Bild für ein Märchenbuch auszuwählen. Außerdem sollten sie angeben, welches Bild sie auf keinen Fall wählen würden und ihre jeweilige Wahl begründen. Dabei fand er heraus, dass Kinder keine düsteren Farben und keine Verfremdungen mögen, d.h. wenn Rotkäppchen z. B. einen modernen Damenhut statt seines roten Käppchens trägt. „Die beliebtesten Märchenillustrationen sind realistisch.“[118]

Bei einem weiteren Experiment veränderte er das Setting insoweit, als er zu drei herkömmlichen Märchenbildern eines hinzufügte, das von einem Kind gemalt worden war. Dabei „ergab sich fast ausnahmslos, dass die Bilder von Künstlerhand von den Kindern entschieden bevorzugt werden.“[119]

Zu dieser Untersuchung ist zweierlei zu sagen: Zum einen muss man diese Studie im Rahmen ihrer damaligen Zeit sehen. Da die Kunsterziehung in der Zeit des Nationalsozialismus u. a. die Kunstwerke der Expressionisten als entartete Kunst abwertete, sind Aussagen von Nolte, dass Bilder „deutlich, geordnet und naturgetreu“[120] zu sein hätten, unter Vorbehalt zu betrachten. Denn inwieweit hier Nolte als Empiriker oder als Kunstideologe seiner Zeit spricht, ist in diesem Rahmen letztlich nicht zu klären. Zum anderen erstaunt eine mehrheitliche Entscheidung der Kinder für ein Bild im gewohnten Stil nicht sonderlich, wenn nur ein Bild von vieren von einem Kind gemalt wurde, so dass die Wahrscheinlichkeit also, dass ein anderes Bild gewählt wird, viel höher ist.

Beinahe zwanzig Jahre später unternahm es F. Bauer[121] in der damaligen DDR, 15 Kunstwerke – u. a. von Breughel und Tizian – auf ihre ästhetische Wirkung auf Kinder hin zu befragen. Wiederum sollten fünfzig Kinder

---

[117] W. Nolte, Kind und Märchenbild.
[118] Ebd., S. 39.
[119] W. Nolte, Kind und Märchenbild, S. 86.
[120] Ebd., S. 103f.
[121] F. Bauer, Die Entwicklung des bildästhetischen Erlebens bei Schülern.

zwischen acht und sechzehn aus diesen 15 Werken ihr Lieblingsbild wählen und ihre Wahl begründen. Am häufigsten gewählt wurde Tizians „Clarice Strozzi“, das ein Mädchen mit einem kleinen Hund zeigt, der an einer Brezel knabbert. Aus der Begründung einer Achtjährigen: „Da ist ein hübsches Mädchen, ein niedlicher Hund, und hübsche kleine Engel“[122], wird deutlich, dass Kinder in dem Alter hauptsächlich vom Bildinhalt her angesprochen werden.

Das heißt, die von Nolte angesprochene Realitätstreue erhält hier noch eine andere Nuance. Denn auch Breughels Schlaraffenland ist realitätsgetreu gezeichnet, wurde jedoch nie als Lieblingsbild gewählt, da „der Maler reiche Faulenzerfamilien, wie sie damals lebten, getuscht (hat).“[123]

P. Machotka nun, zog für seine Untersuchung (1958) als erster die Studien zur kognitiven Entwicklung bei Kindern von Piaget heran.[124] Er befragte 105 französische Schüler zwischen sechs und zwölf Jahren sowie 15 Achtzehnjährige nach ihren Bildpräferenzen und -abneigungen. Sie konnten dabei zwischen elf Reproduktionen bekannter Meister (Cezanne, Picasso u. a.) wählen. Im Anschluss daran entwickelte er mit Hilfe der Ergebnisse seiner halbstrukturierten Interviews ein dreistufiges Entwicklungsmodell der Bildpräferenz:

1. In der präoperatorischen Phase (Kinder bis zum Schuleintritt) wählten Kinder Bilder nach ihren Farben und nach der gefühlsmäßigen Übereinstimmung mit ihrem Inhalt aus: „I like it, because they’ re dancing.“[125]
2. In der konkret-operatorischen Phase (Schulkindheit) spielt hingegen die Realitätstreue eine größere Rolle. Außerdem gefällt ein Bild, wenn es deutlich gemalt wurde.
3. Mit der formal-operatorischen Phase (ab dem zwölften Lebensjahr) wird das Interesse für Malstil, Komposition und Licht immer größer.

[122] Ebd., S. 16.
[123] Ebd., S. 22.
[124] P. Machotka, Aesthetic Criteria in Childhood.
[125] Ebd., S. 880.

Diese Integration von entwicklungspsychologischen Theorien in ein Modell zur Bildwahrnehmung – wie P. Machotka sie unternimmt – ist notwendig, da sich Wahrnehmung erst zusammen mit kognitiven Strukturen entwickelt.[126] Einen guten Überblick mit kritischen Anfragen zu entwicklungs-psychologischen Ansätzen – wie etwa von J. Piaget und J. Fowler – bietet Schweitzer in seinem Buch „Lebensgeschichte und Religion“ (^{3}1994). Auf eine solche Diskussion muss an dieser Stelle verzichtet werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. In Kapitel 6.2 wird im Zusammenhang mit der Kindertheologie der entwicklungspsychologische Ansatz noch einmal aufgegriffen.

M. Parsons legte dann 1987 eine der umfassendsten Untersuchungen zur Bildpräferenz vor, die breit aufgenommen wurde und auch für das weitere Vorgehen bei dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt.

Im Rahmen seiner Studie befragte Parsons 300 Personen unterschiedlichen Alters zu bekannten Gemälden (z.B. „Guernica“ von Picasso; „Der große Zirkus“ von Chagall u. a.). In den halbstrukturierten Interviews wurden die Personen nach Dargestelltem, Ausdruck, Form und Stil sowie nach ihrem Urteil zu den Bildern mit Begründungen gefragt.[127] Aus den Ergebnissen leitete er mit Hilfe der Theorien von J. Piaget[128], L. Kohlberg[129], J. Fowler[130] und R. Selman[131] ein fünfstufiges Modell her, bei dem – wie bei Machotkas Modell – Piagets kognitiv-strukturgenetischer Theorie grundlegende Bedeutung zukommt:

1. „favoritism“:

   Im Fokus steht das Dargestellte. Es gefällt, wenn die Farben ansprechen („schöne“ Farben, Lieblingsfarben…) oder das Dargestellte inhaltlich Vertrautes zeigt: „I like it because of the dog. We’ve got a dog and its name is Toby.“[132]

---

[126] T. Bower, Die Wahrnehmungswelt des Kindes.
[127] M. Parsons, How we Understand Art, S. 14f.
[128] J. Piaget, The Science of Education and the Psychology of the Child.
[129] L. Kohlberg, Essays on Moral Development.
[130] J. Fowler, Stufen des Glaubens.
[131] R. Selman, The Growth of Interpersonal Understanding.
[132] M. Parsons, How we Understand Art, S. 22.

2. „beauty and realism“:

   Fokussiert wird wiederum das Dargestellte: es muss möglichst naturgetreu sein und ein schönes Motiv haben, damit es gefällt. Malstil und Intention des Künstlers werden nur als „Fenster“ wahrgenommen, durch das hindurch der dargestellte Inhalt erkannt wird.[133]

3. „expressiveness“:

   Hier wird Kreativität, Originalität und Intensität mehr Beachtung geschenkt als der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit: „I think in this case the abstraction is good…It gets it out better than a realistic painting or photograph.“[134]

4. „style and form“:

   Der Betrachter kann auf dieser Stufe nach objektiven Kriterien wie gestalterischen und stilistischen Qualitäten bewerten. Allerdings besteht die Gefahr, dass er sich eingebürgerten Konventionen beugt.[135]

5. „autonomy“:

   Der Betrachter kann nun zu einem eigenen Urteil kommen, wobei jedoch die bis dahin errungenen Qualitätsaspekte weiterhin Gültigkeit besitzen.[136]

Diese Untersuchung M. Parsons trägt zur vorliegenden Arbeit zweierlei bei: Zum einen zeigt sie, dass Kinder der Primarstufe durchaus in der Lage sind, Zustimmung oder Ablehnung gegenüber einem Bild begründet kundzutun. Entsteht über ein Bild kein Gespräch, kann dies als ein Zeichen für Überforderung gewertet werden. Ebenso wenn Kinder immer wieder nur Einzelelemente, die sie auf einem Bild entdecken, aufzählen und damit ein wirkliches Gespräch scheitern lassen! Diese Kinder assoziieren zu Bildelementen immer nur eigene Erlebnisse und können noch keinen Perspektivenwechsel vollziehen (1. Stufe nach M. Parsons).

---

[133] Ebd., S. 39.
[134] Ebd., S. 94.
[135] M. Parsons, How we Understand Art, S. 24.
[136] Ebd., S. 26.

Zum anderen wird deutlich, dass mit Schönheit und Realitätstreue als den entscheidenden Kriterien gerechnet werden muss, an denen Kinderbibelrezipienten die Qualität eines Bildes messen. Das meint konkret, dass ein Bild für sie schön ist, wenn es farbig und realistisch dargestellt ist und wenn der Inhalt des Bildes positiv besetzte Motive aufweist (eine ausführlichere Darstellung folgt unter Kap. 3.2.2).

Grundschulkinder betrachten also zumeist Bilder gemäß den Stufen 1 und 2 (nach M. Parsons). Wichtig ist allerdings bei Stufenmodellen mitzubedenken, dass diese nicht als starre, auf bestimmte Altersstufen festgelegte Abfolgen zu verstehen sind. Variablen, wie ein bestimmtes Vorwissen, Anregungen zur Beschäftigung mit Kunst sowie der soziokulturelle Hintergrund des Elternhauses spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Für die Weiterentwicklung des ästhetischen Urteils bedarf es also einer Förderung; denn das Verständnis für Kunst reift nicht einfach mit dem Älterwerden, sondern muss durch Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und Kommunikation über ihn gefördert werden.[137]

Bei alledem ist aber nicht zu vergessen, dass „ästhetische Urteile... Geschmacksurteile“ sind, deren „Bestimmungsgrund nicht anders als subjektiv sein kann.“[138]

3.2 Kriterien bei der Wahl des „Lieblingsbildes“

3.2.1 Die Stimmung des Bildes

Eine Studie von T. Carothers und H. Gardner[139] zeigt, dass Kinder erst ab ungefähr elf Jahren ein ihnen vorgegebenes Bild, das eine traurige oder lustige Stimmung vermittelt, so ergänzen, dass die jeweilige Stimmung beibehalten wird. Neunjährigen gelingt dies noch nicht immer, Sechsjährige ergänzen das Bild nach eigenem Geschmack rein zufällig.

---

[137] M. Parsons, How we Understand Art, S. 27.
[138] I. Kant, Kritik der Urteilskraft, A, S. 3.
[139] T. Carothers/ H. Gardner, When children’s drawings become art.

Anders sieht es allerdings bei nicht-gegenständlichen Bildern aus. Hier können bereits Fünfjährige Stimmungen wahrnehmen. Dabei kann allerdings eine ruhige Stimmung sowohl als traurig als auch als langweilig empfunden werden.[140]

Gefühle, die in einem Bild ausgedrückt werden, können von jüngeren Kindern (auf der 1. Stufe M. Parsons') nur anhand der *Mimik* der dargestellten Personen erkannt werden;[141] Kinder auf der Stufe 2 hingegen orientieren sich sowohl an den Personen als auch an den verwendeten *Farben*. Helle Farben stehen für sie für Fröhlichkeit. Diskrepanzen, die sich zwischen Bildinhalt und Farbgebung ergeben können, werden allerdings noch nicht als solche erkannt.

3.2.2 Die Darstellungsweise

Für *Vorschulkinder* (1. Stufe nach M. Parsons) ist der Abbildungsinhalt wichtigstes ästhetisches Kriterium und nicht etwa die Art und Weise der Darstellung; Voraussetzung: Das Bild ist naturalistisch gemalt und *farbig*. So mögen diese Kinder solche Menschen- und Tierdarstellungen, denen sie bestimmte Eigenschaften durch Märchen oder Kinderbücher zuordnen können.[142] Dabei können sie allerdings noch nicht zwischen wichtigen und unwichtigen Bildelementen unterscheiden. Wichtig sind für sie die Bildelemente, welche in ihnen *Assoziationen* hervorrufen und sie dazu veranlassen über eigene Erlebnisse zu berichten. Perspektiven von anderen können noch nicht eingenommen werden. „The primary characteristics of stage one are an intuitive delight in most paintings, a strong attraction to color, and a freewheeling associative response to subject matter."[143]

Für *Grundschulkinder* (Ende 1. Stufe/ 2. Stufe nach M. Parsons) dagegen ist das entscheidende Kriterium für die Bewertung von Bildern, wie

[140] M. Schuster, Die Psychologie der Kinderzeichnung, S. 150.
[141] M. Parsons, How we Understand Art, S. 60ff.
[142] M. Parsons, How we Understand Art, S. 158.
[143] Ebd., S. 22.

realistisch der Inhalt dargestellt ist. Dieses Kriterium gilt sowohl für von ihnen selbst produzierte als auch für von anderen gemalte Bilder. Dabei erkennen sie auch die technische Fertigkeit an, mit der ein Bild angefertigt wurde. Eine solche Bewertung entspricht ihrem entwicklungspsychologischen Stand: In diesem Alter sind Kinder allem gegenüber aufgeschlossen, das einem „geregelten Weltbild“[144] entspricht, da sich in dieser Zeit das Erlernen und Beherrschen von Regeln manifestiert. Erst Heranwachsende können künstlerischen Ausdruck, Stil und Komposition würdigen, da für eine solche Beurteilung eine gewisse kognitive Reife Voraussetzung ist – nämlich die Fähigkeit zur Dezentrierung (vgl. 3. Stufe bei Machotka).

Auch die Attraktivität des Bildinhaltes (*„beauty“*) ist ein wichtiges Beurteilungskriterium. Die Kinder sind jetzt sehr wohl in der Lage, zwischen wesentlichen und unwesentlichen Details unterscheiden zu können; d.h. Kinder können auf der Stufe 2 objektiven Bildinhalt und Erinnerungen an eigene Erfahrungen, die der Bildinhalt bei ihnen evoziert, für ihr ästhetisches Urteil durchaus trennen. Allerdings bedingt ihre Vorliebe für realistische Darstellungen, „daß Kinder zunehmend Bilder von Objekten schön finden, die ihnen auch in der Realität schön erscheinen. Ein Bild, welches etwas Häßliches, Leidvolles oder Peinliches darstellt, kann unter derartigen Bewertungsmaßstäben kein ‘schönes’ Bild sein.“[145] Hieran ist zweierlei bedenkenswert: zum einen, dass bei Bewertungskriterien wie ‘schön’ und ‘hässlich’, ‘peinlich’ oder ‘nicht peinlich’ immer auch die Sozialisation eine Rolle spielt. Zum anderen, dass sich in der Wahl solcher Kriterien ganz klar der entwicklungspsychologische Stand der Kinder widerspiegelt, als sich nämlich ästhetisches und moralisches Urteil hier vermischen: alles das ist schön, was ihren Regeln und moralischen Vorstellungen entspricht, und alles das ist hässlich, was sich ihnen widersetzt. Entspricht dabei ein Bild nicht ihrem Schönheitsideal, so versuchen sie dies zu entschuldigen. So erklären Kinder einer vierten

[144] M. Schuster, Die Psychologie der Kinderzeichnung, S. 160.
[145] C. Kalloch, Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, S. 63.

Klasse zu Chagalls „Paradies“, dass der Maler vielleicht nur nach seiner Phantasie hätte malen wollen, oder es ihm einfach zu langweilig gewesen sei, immer alles „richtig“ zu malen, weil es doch das Paradies so in Wirklichkeit nicht gäbe.[146]

Kriterienkonflikte, die auf dieser Stufe zwischen den Kriterien „beauty“ und „realism“ auftauchen können – beispielsweise wenn ein niedergeschlagener, nackter Mann dargestellt ist, der aber äußerst realistisch gemalt ist – werden ohne Begründung hingenommen.[147]

3.2.3 Der Malstil

Auch der Frage, ab wann Kinder einen bestimmten Malstil erkennen können, ist schon seit längerer Zeit nachgegangen worden. So sollten Kinder bereits 1933, in einer Studie von M. Haubold[148], Bilder des gleichen Künstlers aus einer Auswahl zusammenstellen. Aufgrund der dabei gegebenen Begründungen, ergaben sich für Haubold 3 Arten des Stilvergleichs bei Kindern, von denen sie auf damit verbundene, unterschiedliche Formen des Bilderlebens schloss:

- Unbedenkliches Zuordnen:
  Die Kinder wählen hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der gleichen Farbe aus.
- Prüfendes Zuordnen:
  Die Zuordnung erfolgt aufgrund von Empfindungen nach einigem Abwägen.
- Zweiflerisches Zuordnen:
  Die Zuordnung erfolgt nach längerem Abwägen nach stilistischen Merkmalen.

Tendenziell neigten dabei vor allem jüngere Mädchen zu einer stärker gefühlsbetonten Bildperzeption.

---

[146] Ebd., S. 65.
[147] M. Parsons, How we Understand Art, S. 128.
[148] M. Haubold, Bildbetrachtung durch Kinder und Jugendliche.

Auch H. Gardner fand einen altersmäßigen Trend bei der Kompetenz, Malstile zu identifizieren. Sechsjährige sortierten vermehrt nach Objekten: „That's the same little boy." [149] Erst mit steigendem Alter gelang es ihnen zunehmend, sich nach Stilmerkmalen zu richten. Dabei unterschieden sich die verschiedenen Altersgruppen in den Zuordnungen bei kubistischen Malstilen am wenigsten, d.h. sie waren am eindeutigsten zu identifizieren, bei Impressionisten (insbesondere bei van Gogh) jedoch am meisten.

4. Empirische (Kinder-) Bildstudien zur Religiosität von Kindern

Bislang wurden in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Verhältnisbestimmung von Kind und Bild allgemeine Einsichten zur Bildrezeption sowie zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern und den daraus sich ergebenden bilddidaktischen Konsequenzen zusammengetragen. Ferner wurden im vorherigen Kapitel bisherige Forschungsergebnisse aus der empirischen Forschung zur Bildpräferenz von Kindern vorgestellt. Dieser Hintergrund ist nötig, um speziellere Studien zu Bildern mit *religiösen* Inhalten, sowohl von den Kindern selbst produzierten als auch solche von erwachsenen Illustratoren, in einen größeren Gesamtzusammenhang einordnen zu können. Im folgenden Unterkapitel (4.1) soll nun ein Überblick über die bis dato unternommenen, wichtigsten empirischen Studien zu *Gottesvorstellungen* von Kindern gegeben werden. Grundlage für diese Studien waren jeweils Bilder, die zuvor die Forscher bei den Kindern „in Auftrag gegeben" hatten. Da in der vorliegenden Arbeit zum einen auch Bilder bei Kindern „in Auftrag gegeben" wurden (Familie und Gott als Tiere bzw. Illustration einer biblischen Geschichte), zum anderen ebenfalls das Gottesbild der Probanden zur Eruierung ihres jeweiligen sozio-religiösen Kontextes aus ihren Bildern

[149] H. Gardner, Children's sensitivity to painting styles, S. 818. So spielt ein bestimmter Malstil wohl erst für Kinder ab 10 Jahren eine gewisse Rolle bei der Bildauswahl; für jüngere Kinder ist das Kriterium des *Bildinhaltes* entscheidend.

erschlossen wurde, dienten diese Studien sowohl bei der Planung der eigenen Arbeit als auch bei der Auswertung als Hintergrund. Bei diesem Überblick fällt auf, dass die methodologischen Überlegungen, die hinter den jeweiligen Studien stehen, mit der Zeit merklich stärker offengelegt wurden.[150]

4.1 Quantitative und qualitative Studien zu Gottesvorstellungen in Kinderbildern

Im deutschsprachigen Raum gibt es in der Theologie empirische Studien zu Gottesvorstellungen in Kinderbildern erst seit Anfang der 1980er Jahre.
Zunächst beschäftigte man sich dabei hauptsächlich mit *quantitativen* Fragestellungen. So wertete beispielsweise Anton A. Bucher (1994) 343 Kinderbilder unter der Fragestellung einer anthropomorphen Darstellungsweise von Gottesbildern aus. Helmut Hanisch (1996) folgte mit einer der umfangreichsten quantitativen Untersuchungen. Er wertete 1471 bzw. 1187 Bildinhalte nach Motiven und Attributen Gottes aus und wies dabei ausführlich auf die von ihm verwendete Methodik hin. Da bei quantitativen Studien einige Fragen ungelöst bleiben, weil ein Nachfragen nicht möglich ist (s. Kap.7), und auch die Unterrichtssituation bei der Erhebung einen nicht zu umgrenzenden Einfluss auf die Ergebnisse haben kann, wandte man sich schließlich *qualitativen* Forschungsansätzen zu:
In Deutschland sind hier die Studien von Ursula Arnold/ Helmut Hanisch/ Gottfried Orth (1997/98) zu nennen. Diese ließen 56 Kinder Menschen- und Gottesbilder malen, ließen sie erzählen und Aufsätze schreiben und führten strukturierte Leitfadeninterviews. Mit Hilfe dieser Methodenvielfalt (Triangulation; vgl. Kap. 7) erhofften sie sich einen differenzierteren Einblick in die religiösen Sozialisations- und Rezeptionsprozesse der Kinder. Stephanie Klein (2000) verfolgte mit ihrer explorativen Langzeitstudie über drei Jahre hinweg die Veränderungen der religiösen Vorstellungen von fünf

[150] Zu dem sich nach und nach entwickelnden Methodenbewusstsein in der religionspädagogischen Forschung vergleiche auch Kapitel 6 und 7 dieser Arbeit.

(zu Beginn der Studie) neun- bis zehnjährigen Mädchen. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der Entwicklung von phänomenologisch orientierten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung von Kinderbildern, um einen adäquaten Zugang zum Verstehen von kindlichen Vorstellungswelten zu eröffnen. Ulrich Schwab (2000), dessen Ansatz bei der Konzeption dieser Arbeit aufgegriffen wurde (vgl. Kap. 7.2.2), gab 34 Kindern die Aufgabe, Gott und ihre Familie als Tiere zu malen, um daraus Rückschlüsse auf ihr Gottesbild und ihre Familienstruktur machen zu können. Allerdings wertete er nur zwei Bilder qualitativ aus.

An internationalen Studien sind noch die von Robert Coles (1992) und John M. Hull (1997) anzuführen. Der Arzt und Kinderpsychologe R. Coles unternahm eine vergleichende Analyse von Kinderbildern und Gesprächen mit Acht- bis Zwölfjährigen. Er sah seine Aufgabe darin, zuzuhören, aufzuschreiben, Bilder anzusehen und zu versuchen, Sinn zu erkennen.[151] Der Religionspädagoge J. M. Hull analysierte Gespräche mit seinen fünf Kindern in der Familie, d.h. in ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang, die er über Jahre hinweg in Notizen und Tagebüchern festgehalten hatte. Dabei interessierten ihn vor allem die Entwicklung und Dimensionen der konkreten und abstrakten religiösen Vorstellungswelt von Kindern.

Nach diesem kurzen Überblick über die Forschungslage hinsichtlich empirischer Kinderbildstudien zur Religiosität von Kindern, sollen in den folgenden beiden Kapiteln hauptsächlich drei Studien vorgestellt werden, die nach der *Bewertung* von Bildern mit religiösen Motiven durch Kinder fragen: in einer ersten Studie wählen Kinder Lieblingsbilder aus verschiedenen Bildern zur Arche Noah aus (4.2); in zwei weiteren Projekten begutachten und kommentieren Kinder Bilder in Kinderbibeln (4.3). Die drei Projekte stehen in direktem Zusammenhang zur Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit und stellen einen Vergleichsrahmen für die eigenen Forschungsergebnisse dar. Darüber hinaus hat das Pilotprojekt von Bucher zur Entwicklung einer geeigneten Forschungsmethode beigetragen und wird daher hier im Folgenden kritisch gewürdigt.

[151] R. Coles, Wird Gott nass, wenn es regnet? S. 325.

4.2 „Da sind sie nicht allein.“[152] – Bildpräferenzen von Kindern bei religiösen Motiven

A. Bucher hat mit einer Pilotstudie[153] als erster überprüft, ob die Entwicklung von Bildwahrnehmung und Bildpräferenzen auch für religiöse Motive gilt. Weil diese Studie die einzige neben der Arbeit von C. Kalloch ist, bei der Kinder zu religiösen Motiven befragt werden, soll hier – zur Einordnung der in der vorliegenden Studie erhaltenen Resultate – auf sie eingegangen werden.

A. Bucher legte dabei ähnlich wie W. Nolte (s.o. unter Kap. 3.1) 40 Kindern im Alter von 7 bis 12 Jahren 10 Bilder der Arche Noah bzw. des Stalls von Bethlehem vor. Aus diesen 10 Darstellungen zu einer Geschichte sollten sie jeweils ihr Lieblingsbild auswählen, das sie in einer Kinderbibel bevorzugt sehen würden, ihr zweites und drittes Lieblingsbild sowie ein Bild, das sie gar nicht in einer Kinderbibel haben wollten.

Acht Bilder wurden dazu aus Kinderbibeln entnommen; eines aber war ein Linolschnitt eines Kindes (aus der Kinderbibel von G. Otto)[154], ein anderes der Holzschnitt „Noah am Strand“ von R. Goerler (aus „Grafik zur Bibel“ von H. Rotermund).[155]

22 Kinder wählten als Lieblingsbild die Illustration von Gordon King (aus „Die Große Kinderbibel“); dieses Bild zeichnet sich durch eine für amerikanische Kinderbibeln typische filmisch-realistische Malweise aus. Die Kinder – sowohl acht- als auch noch zwölfjährige – gaben als Begründung an, es sähe so echt aus.

8 Kinder wählten das Bild aus der „Kinderbibel“ von Anne de Vries mit der Begründung, die Farben seien schön. Aber auch der Inhalt war für sie ausschlaggebend: „Weil der zwei Tiere mitnimmt, da sind sie nicht allein.“ oder „Die Schnecken kommen auch aufs Schiff“.

---

[152] Zitat eines neunjährigen Mädchens aus A. Bucher, Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf, S. 220.
[153] A. Bucher, Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf, S. 220-228.
[154] Linolschnitt aus G. Otto, Die Bibel der Kinder, Hamburg 1965, S. 58.
[155] Wegen der Übersichtlichkeit der Darstellung sind die von A. Bucher verwendeten Kinderbibeln im Literaturverzeichnis gesondert aufgeführt.

4 Kinder lehnen dieses Bild aber auch ab, weil das Schiff zu klein ist – es also nicht der Realität damals entsprochen haben kann.
5 Kindern im Alter von 7 und 8 Jahren gefiel das Bild von Kees de Kort aus der „Neukirchener Kinder-Bibel“ (von I. Weth) am besten, weil die Farben so schön seien. Aber auch hier ist wieder eine Präferenz für den Bildinhalt zu entdecken: „Das ist so schön blau, und die Möwe, eh, Taube fliegt davon.“
Für das Bild aus der „Elementarbibel“ von R. Herrmann konnten sich 3 Kinder begeistern – es wurde aber auch abgelehnt, weil: “Die Sonne ist so komisch gemalt, so orangen mit Zacken.“
Abgelehnt wurde hauptsächlich der schwarze Holzschnitt von R. Goerler (von 24 Kindern): er sei nicht farbig, es fehlten die Tiere und es sähe nicht echt aus: „Die Arche schaut aus wie ein Motorboot. Noah schaut wie ein Krüppel aus.“
11 Kinder mochten den Linolschnitt eines anderen Kindes nicht: Wiederum wurde bemängelt, dass das Bild nur schwarz und die Tiere „alle so komisch gemalt“ seien.
An dieser Stelle ist jedoch A. Buchers Argumentation unpräzise: Er sieht in den Kinderantworten als ein maßgebliches Beurteilungskriterium, warum die Kinderarbeit anderen Kindern nicht gefalle, „dass das Werk von einem Kind stamme.“[156] Schaut man sich allerdings die Antwort des elfjährigen Jungen im Interview genauer an, so stellt man fest, dass er bei seiner Aussage den Konjunktiv benutzt: das Bild „*könnte* von einem 2-jährigen stammen.“ Danach bemängelt er nicht, dass es von einem *Kind* stammt, sondern er polemisiert lediglich, dass es nicht *realistisch* genug dargestellt ist, was bei einem Linolschnitt auch sehr schwierig ist.
Schließlich verwerfen noch 4 Kinder das Bild aus R. Krenzers „Gottes Werke sind wunderbar“. An dieser sehr kindertümlichen Strichzeichnung bemängeln sie die zu kleine Arche und das Aussehen der Tiere – der fehlende Realismus wird also wieder angeprangert.
Als Resümee seiner Studie benennt A. Bucher lediglich die Entwicklungsfolge, die bereits andere Forscher vor ihm anhand von

[156] A. Bucher, Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf, S. 223.

säkularen Bildern feststellen konnten, und in denen er seine Ergebnisse bestätigt sieht:

- Jüngere Kinder zögen ihre Lieblingsfarben und Motive, die ihnen aus ihrer Erfahrung heraus wichtig sind, als ästhetische Kriterien heran; „an den Realitätsgrad der Bilder werden – wie im eigenen Zeichnen – noch keine hohen Erwartungen gestellt, wenngleich auch jüngere Kinder Bilder von Erwachsenen solchen von ihresgleichen vorziehen.“[157] Damit schließt er sich W. Nolte an, der schon 1942 feststellte, Kinder wollen „zu etwas aufblicken können, sie wollen eine Leistung in der Darstellung, die für sie unerreichbar ist.“[158]
- In der Phase der konkreten Operation würden Schulkinder naturgetreue, gut erkennbare Motive mögen (visueller Realismus).
- Erst junge Erwachsene könnten Ausdruck und Authentizität als Kriterien für ihr ästhetisches Urteil würdigen.

4.3 „So dürfen wir in der Schule aber nicht malen!“[159] – Kinder begutachten Kinderbibeln

Neben C. Kalloch und A. Bucher, die allgemein zur Bildwahrnehmung von Kindern zu Bildern mit religiösem Inhalt Untersuchungen durchgeführt haben, ist I. Renz[160] (fast) die einzige, die bislang Kinderstimmen zu Kinderbibeln gehört und ausgewertet hat. Dabei hat sie die Gelegenheit genutzt, dass sich 4-5 Kinder (im Alter von 6-9 Jahren) in ihrem Arbeitszimmer zu einigen dort liegenden Kinderbibeln unterhalten haben. Diese Unterhaltung hat sie protokolliert und beim Gespräch nur selten fragend eingegriffen. Ihr besonderes Interesse bei der Auswertung galt der Frage, wie Kinder ohne Hilfe von Erwachsenen mit den Illustrationen von

[157] Als Beleg hierfür führt A. Bucher (s. ebd., S. 226) die Studie von A. Booth, Drawing status and picture preference of primary school children an.
[158] W. Nolte, Kind und Märchenbild, S. 100.
[159] Kommentar eines Kindes zu Schraffierungen in der Eykman/ Bouman-Bibel aus I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 257.
[160] I. Renz, Und was meinen die Kinder?

Kinderbibeln umgehen, worauf sie Wert legen, und welche Ideen sie entwickeln, um Diskrepanzen auszugleichen.

Bei ihrer Auswertung kommt I. Renz auf einige der Punkte zu sprechen, die in der vorliegenden Arbeit unter Kap. 1.3 zusammengestellt sind[161]:

- Bilder lenken die *erste Aufmerksamkeit* des Lesers auf sich; *Bildgröße* und *Bildauswahl* setzen dabei noch Akzente.

Die Kindergruppe von Renz mag gerne große Illustrationen, wobei ihrer Meinung nach generell Bilder mit positivem Inhalt größer dargestellt werden sollten als mit traurigem Inhalt.

- Bilder fokussieren.

Kinder nutzen Bilder als Strukturierungshilfen, die auf den Kern einer Geschichte verweisen, wie im folgenden Zitat deutlich wird: „Auf den Bildern soll das Wichtigste von der Geschichte gemalt sein."

- Bilder leisten einen eigenen Beitrag zum Verständnis des Textes; im besten Falle erschließen sie ein „Mehr" an Verständnis und engen nicht ein.

Zum einen dienen Kindern die Bilder in einer Kinderbibel dazu, zu zeigen, „was man sonst nicht so gut versteht, weil wir ja nicht wissen, wie das damals war."

Zum anderen sollen die Bilder helfen, die Deutung einer Geschichte zu erfassen: „Erst muss da ein Bild sein, wie das in der Geschichte war und dann noch ein anderes Bild, was das bedeuten soll."

Ein Problem ergibt sich hierbei, wenn die Kinder nicht erkennen können, „was auf dem Bild ist. […] Wenn man nämlich den Text nicht versteht und das Bild auch nicht, dann hat man keine Lust mehr."[162] Dabei beanstanden Kinder zum einen, wenn Bilder „nicht deutlich und verschwommen" sind (so wie z.B. bei J. Quadflieg/ R. Frind)[163]: „*Die* Bibel ist nicht gut. Die Bilder sind nicht gut. Die sind nicht deutlich." Zum anderen, wenn Gesichter nicht gut zu erkennen sind; denn für Kinder ist es elementar wichtig, dass Gesichter gut

[161] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 256/57.
[162] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 256.
[163] J. Quadflieg / R. Frind, Die Bibel für Kinder.

zu erkennen sind, weil sie von der Mimik der abgebildeten Personen auf deren Gefühlslage und damit auch auf die Botschaft der Geschichte schließen.[164]

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich, wenn Illustrationen eine Engführung des Bildinhaltes auf eine Interpretationsmöglichkeit bewirken. So haben die Kinder in ihrer Unterhaltung ein besonderes Problem mit der Illustration zum „Barmherzigen Samariter“ von A. Fuchshuber[165]. Die Geschichte ist ihnen eigentlich aus dem Religionsunterricht bekannt, doch eine Diskussion über den Appell zur Nächstenliebe wird bei den Kindern durch diese Illustration nicht provoziert. Vielmehr wird der nackt daliegende Mann mit einer elterlichen Weisung, die einen sexuellen Übergriff auf das Kind verhindern soll, in Zusammenhang gebracht: „Meine Mutter hat gesagt, wenn ich einen nackten Mann sehe, soll ich schnell weglaufen.“ (*Die anderen nicken*) „Ja, das ist richtig so, dass die (beiden Männer; Anm. der Autorin) weglaufen. Das muss man.“[166]

- Bilder ergänzen den Text mit Details, die aber auch vom Eigentlichen ablenken können.

Hierfür ist als ein Beispiel die Kinderbibel von K. Knoke/ E.-H. Kristensen[167] anzuführen, die wegen ihrer vielen floralen Elemente und Miniaturblümchen auffällt. Die Kinder hatten mit dieser Art der Gestaltung – insbesondere bei der „Opferung Isaaks“ – ihre Probleme. Das Wichtigste der Geschichte, das rettende Eingreifen des Engels, müsste nach Aussage der Kinder „größer sein, viel größer und das andere kann weg…und das ist viel zu viel…und das nervt bloß!“[168]

Drei weitere Punkte sind hier noch ergänzt, die in der Auswertung von I. Renz zudem Erwähnung finden:

[164] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 268.
[165] W. Laubi/ A. Fuchshuber, Kinderbibel.
[166] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 263.
[167] K. Knoke/ E.-H. Kristensen, Die Bibel.
[168] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 269.

- Die Schönheit eines Bildes

Grundschulkinder empfinden dann ein Bild als schön, wenn es entsprechend den Kriterien von Parsons 2. Stufe „beauty and realism“ gestaltet ist; d.h. als eine realistische Darstellung (vgl. auch G. Büttner/ H. Rupp unter Kap. 2.2) mit realistischer Farbgebung. Besonderheiten in der Kolorierung finden hingegen wenig Anklang: „Die Menschen haben kein gutes Gesicht, wenn die nämlich rot oder grün gemalt sind, weil das sind ja keine Comics“ (von I. Weth/ K. de Kort).[169] Comics gelten demnach für Kinder im Grundschulalter als nicht geeignete Darstellungsweise für biblische Inhalte (vgl. eine ähnliche Feststellung bei G. Büttner/ H. Rupp).
Für die Beurteilung der „Schönheit“ eines Bildes werden von den Kindern auch schulische und eigene Leistungsziele als Maßstab herangezogen. „Die Bilder sind schön. So will ich auch immer malen. Ein bisschen kann ich das schon.“ (zu Bildern von W. Pioch/ E. Bruchmann)[170]

- Das letzte Bild

Die Beobachtung von I. Renz, dass die Kinder nach dem letzten Bild in den Kinderbibeln geforscht haben, zeigt, dass diese Kinder die Bibel als ganze im Blick hatten. Sie haben dabei besondere Erwartungen an dieses letzte Bild im Buch. Es soll „das schönste Bild von allen“ sein und Hoffnung und Frieden vermitteln.[171]

- Darstellung von Engeln

Der Darstellung von Engeln galt das besondere Interesse der Kinder. Die Kinderbibel von K. Eykman/ B. Bouman[172] wird daher aus eben dem Grund („Da gibt’s ja keine Engel.“) abgelehnt. Dabei haben die Kinder eine sehr genaue Vorstellung davon, wie ein Engel auszusehen hat. Er soll gelb, hell und glitzernd sein. Ungewöhnlich dargestellte Engel stoßen auf keine große Gegenliebe: „Die vielen Engel an Weihnachten (in der R. Schindler/ S. Zavřel-Bibel)[173] sind zu stark geschminkt, das sieht auch nicht aus, als ob

[169] I. Weth/ K. de Kort, Neukirchner Kinder- Bibel.
[170] W. Pioch/ E. Bruchmann, Die neue Kinderbibel.
[171] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 271.
[172] K. Eykman/ B. Bouman, Die Bibel erzählt.
[173] R. Schindler/ S. Zavřel, Mit Gott unterwegs.

die *schön* singen.“[174] Ein bewusster Kontrast zu traditionellen Engelbildern führt sogar zu Irritationen; damit ihr eigenes Bild vom „Engel“ nicht ins Wanken gerät, werden daher von den Grundschulkindern Erklärungen gesucht. Die erschreckende Seite der geheimnisvollen Gestalten wird von ihnen noch nicht zugelassen. Zu den Illustrationen von A. Fuchshuber[175] meinen sie deshalb: „Aber der Engel vorher, der ist wie aus Eis. (*Dann verunsichert*:) Kam da erst ein falscher Engel? Warum ist der richtige Engel nicht auch gemalt?“[176]

I. Renz schließt ihre Ausführungen mit der Feststellung, dass Kinder beides brauchen: Redundanz und Transparenz. Sie brauchen Bilder, die mit ihren eigenen ‚inneren Bildern’ korrespondieren, aber auch den Blick für den ‚weiten Raum’ öffnen.

Angeregt sowohl durch den Vortrag von I. Renz als auch durch den der Autorin über das vorliegende Forschungsprojekt, bei dem vierten Internationalen Forschungskolloquium „Kinderbibel“ in Wien (19.-21. Juni 2003), unternahm Dávid Németh eine kleine Umfrage mit ähnlicher Thematik.[177] Er wollte erfahren, welche Faktoren die Rezeption von Bildern der Kinderbibeln bei Schulkindern in der ersten und vierten Klasse bestimmen. Dazu wurden den Kindern jeweils sechs Bilder zu zwei verschiedenen biblischen Geschichten (Samuel bei Eli bzw. die Heilung des Gelähmten) vorgelegt. Sie sollten zu jedem Bild ein Votum abgeben und darüber hinaus das Lieblingsbild benennen.

In beiden Altersgruppen wurden zum einen ReligionsunterrichtsteilnehmerInnen (63 aus der ersten Klasse; 57 aus der vierten Klasse) befragt. Nur wenige von ihnen (24%) hatten eine Kinderbibel zu Hause, hatten aber die Geschichte über Samuel im Religionsunterricht schon gehört. Die Heilung des Gelähmten war hingegen den Jüngeren noch nicht bekannt.

Zum anderen wurde die Kontrolluntersuchung mit Kindern derselben Altersstufen (28 aus der ersten Klasse; 21 aus der vierten Klasse)

[174] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 259.
[175] W. Laubi/ A. Fuchshuber, Kinderbibel.
[176] I. Renz, Und was meinen die Kinder? S. 259.
[177] Vgl. D. Németh, Die Beurteilung der Illustrationen von Kinderbibeln durch ungarische Grundschulkinder. Ein Pilotprojekt, S. 273-291.

durchgeführt, die weder in ihrer Herkunftsfamilie noch in der Schule eine religiöse Erziehung genossen und bis dahin noch keine Kinderbibel gesehen hatten. Sie wurden vor der Befragung darüber informiert, dass die Bilder zu jeweils derselben Geschichte gemalt worden seien, aber aus unterschiedlichen Kinderbibeln stammen würden. Kinderbibeln seien dazu da, dass Kinder die Geschichten kennen lernen könnten.

Die älteren Kinder wurden einzeln befragt, dabei wurde auch eine Einschätzungsskala von 1 bis 5 benutzt; die jüngeren wurden in Dreier- oder Vierergruppen befragt und die Äußerungen dabei notiert. Es gab drei Befragungsrunden:

1. Untersuchung zur Bildpräferenz anhand von Bildern zur Samuelgeschichte

Die Ergebnisse für die *religiös* sozialisierten Kinder weichen kaum von denen aus den Untersuchungen von H. Gardner und M. J. Parsons ab. Für die jüngeren Kinder sind die Erkennbarkeit des Inhalts, sowie die Eindeutigkeit der Farben als auch das Erwecken von Assoziationen bei der Rezeption wichtig.

Ältere Kinder achten dagegen mehr auf Realitätstreue, Stimmungen, Entsprechungen zur Geschichte und den Bezug zur eigenen Lebenserfahrung.

Kinder mit *nicht-konfessionellem* Hintergrund fanden hingegen kaum Zugang zu den Bildern aus den Kinderbibeln. Erst wenn sie mit dem Erzählen der Geschichte verbunden werden, ergeben sie einen Sinn. Die meisten Kinder versuchten ihre Erklärungen an den Beziehungen der dargestellten Personen zueinander anzuknüpfen. Nur symbolische Darstellungen (Menora/ Bundeslade/ strahlendes Licht) erweckten die Vermutung, dass es um etwas Religiöses geht.

2. Untersuchung zur Bildpräferenz anhand von Bildern zur Heilung des Gelähmten

ReligionsunterrichtsteilnehmerInnen aus der vierten Klasse erkannten zumeist die Geschichte und fanden Spaß an den unterschiedlichen Darstellungen. Dabei gefiel die realitätsnaheste Darstellung am meisten:

schöne Farben, gut ausgearbeitete Figuren und gut sichtbare Gesichtsausdrücke wurden zur Begründung herangezogen. Das Votum bei den Erstklässlern dieser Gruppe fiel nicht so eindeutig aus; zum einen gefielen Bilder wegen schöner, eindeutiger Farben (bevorzugt gelb) und Häuser im Hintergrund; zum anderen wurde aber auch die Bildfülle (eine riesige Menschenmenge) als positives Bewertungskriterium genannt. Besonders wichtig war den kleineren Kindern jedoch das Erkennen von Gesichtern und Gesichtsausdrücken.

Insgesamt fiel bei der Auswertung dieser zweiten Untersuchungsreihe auf, dass Religionsunterricht und religiöse Sozialisation bei den Kindern eine höhere Sensibilität schaffen, „Gottesgeschichten auch in unbekannten Situationen zu erkennen.“[178] Die Erstklässler, die nämlich Religionsunterricht besuchten, kannten die Geschichte zwar nicht, erkannten jedoch rasch Jesus und stellten dann fest, dass es um Krankenheilung gehen müsse. Die Art der Krankheit war dabei nicht von Interesse.

Die Kinder ohne Konfession hingegen hatten Schwierigkeiten, sich eine Geschichte zu den Bildern vorzustellen. Das offen stehende Dach faszinierte sie am meisten; 76% der älteren Kinder konnten immerhin anhand der Gesamtschau aller Bilder rekonstruieren, dass es um Hilfeleistung für einen Kranken gehen müsse; dies war bei den jüngeren nur bei 14% der Fall.

3. Untersuchung zum Umgang mit Kinderbibeln

Bei dieser letzten Untersuchungsreihe wurden den Kindern in drei Großgruppen Exemplare von den zuvor in den Untersuchungen benutzten Kinderbibeln zur Ansicht überlassen.

Die älteren Kinder blätterten am längsten in den drei Bibeln, die die realitätsnahesten Bilder aufweisen konnten. Sie lasen zudem regelmäßig die Überschriften der Geschichten.

[178] D. Németh, Die Beurteilung der Illustrationen von Kinderbibeln durch ungarische Grundschulkinder, S. 289.

Die jüngeren fanden märchenbuch-ähnliche, beinahe kitschige Darstellungen am attraktivsten. Unter den Religionsunterrichtsteilnehmer-Innen fanden sich auch viele, die sich für die abstrakteren Bilder interessierten.
Hinsichtlich der Erzählwünsche, die die Kinder beim Durchblättern der Kinderbibel äußern durften, wählten die *jüngeren* ReligionsunterrichtsteilnehmerInnen nach dem Bekanntheitsgrad von Geschichten aus (Mose Geburt; der barmherzige Samariter). Die anderen Kinder, die keinen Religionsunterricht besuchten, wurden hingegen von der Schönheit der Darstellung einer Geschichte geleitet (Jesus und die Kinder; die Auferweckung der Tochter des Jairus).
Die *älteren* Kinder – sowohl ReligionsunterrichtsbesucherInnen als auch Nicht-BesucherInnen – wünschten sich hauptsächlich „exotische" Geschichten (Daniel in der Löwengrube, Zerstörung des Festhauses durch Simson, der Feuerwagen von Elija, die Versuchung Jesu, der Besessene von Gadara). Diese Listen werden von Németh nicht diskutiert.

Eine Auswertung mit Blick auf *Geschlechtsunterschiede* zeigte, dass Jungen eher schwarz-weiß Bilder bzw. abstraktere Bilder bevorzugen als Mädchen. Mädchen hingegen präferieren Bilder mit der Dominanz ihrer Lieblingsfarbe sowie mit milden Farben.
Németh beendet seine Zusammenstellung mit der Feststellung, dass in einer weiteren Untersuchung noch differenziert werden müsse zwischen dem objektiven Aspekt der Schönheit und dem subjektiven Aspekt des Gefallens; ferner müsse der Frage des Interessantseins, der emotionalen Auswirkung, der Wirkung der Komplexität und der Figurativität sowie des symbolischen Wertes bestimmter Bildelemente noch nachgegangen werden.
Da Németh in seinem Aufsatz zur Methodik nahezu keine Angaben macht (Handelte es sich z. B. um Leitfadeninterviews? Welcher Art waren die Fragen (eng/ offen)? Wurden gezielt Inhalte *abgefragt*? Wie lange dauerten die Interviews? Wie verliefen die Gruppengespräche? etc.) und die

Ergebnisse nur sehr kurz dargestellt und nicht diskutiert werden, sind sie in den Gesamtforschungszusammenhang schwer einzuordnen.
Die Feststellung beispielsweise, dass ältere Kinder Interesse an „*exotischen*“ Geschichten hätten, ist begrifflich etwas zu unpräzise. Denn wirft man einen Blick auf die Zusammenstellung der Geschichten, die die Älteren sich als Erzählung wünschten, so kann man feststellen, dass dies alles *actionreiche* Geschichten sind (Daniel bei den *Löwen*, die *Zerstörung* des Festhauses, der *Feuer*wagen des Elias), bzw. *mysteriös* anmutende (die Versuchung Jesu, der Besessene von Gadara). Dies hängt mit Sicherheit mit den Lese- und Sehgewohnheiten heutiger Kinder Ende der Grundschulzeit zusammen. Zum anderen wird auch nicht erwähnt, ob die älteren Kinder hier aufgrund der Bilder in den Bibeln oder aufgrund von gelesenen Überschriften ihre Wahl trafen.

Um den *methodologischen Rahmen* dieser Forschungsarbeit nachvollziehbar zu gestalten, werden in den Kapiteln 6 (zum Ansatz der Kindertheologie) und 7 (zu den methodischen Zugängen) allgemeine, den Forschungsprozess betreffende Überlegungen zur Forschung mit Kindern dargestellt. Wie dort präzisiert werden wird, bildet der Ansatz der Kindertheologie den religionspädagogischen und wissenschaftlichen Hintergrund für die vorliegende Studie. Den eigentlichen *Anlass* für diese Arbeit lieferten jedoch die Ergebnisse einer Fragebogen-Umfrage. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Studie (Kap. 5) *ergibt sich die Forschungsidee* der vorliegenden Arbeit – die Evaluation der Idee einer Kinderbibel von Kindern für Kinder.

5. Kinderbibeln – Bücher für Kinder?

Bevor die Ergebnisse einer Fragebogen-Umfrage vorgestellt werden (5.2), um den Grund für das vorliegende Forschungsvorhaben einsichtig zu gestalten und schon ein Gespür für eventuelle Blickrichtungen bei den Interviews und der anschließenden Auswertung des Materials zu erhalten,

muss noch auf Besonderheiten bezüglich des Sujets „Kinderbibel“ hingewiesen werden. Das Verhältnis vom Kind zur *Bibel* wurde bereits in Kapitel 1 ausführlich dargestellt. Dabei wurden auch schon einige Gesichtspunkte, die für die Konzeption einer Kinderbibel wesentlich mitzubedenken sind, genannt. Da einige Fragen des Fragebogens (und natürlich die gesamte nachfolgende Arbeit) speziell das Medium der Kinderbibel im Blick haben, muss hierauf an dieser Stelle noch einmal ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Im folgenden Unterkapitel 5.1 sollen daher bisherige Forschungsansätze zum Thema „Kinderbibel“ benannt, die Historie kurz umrissen als auch die Ziele, die mit einer solchen „Sonderedition“ von Bibel verfolgt werden, abgesteckt werden. Dabei werden Schwierigkeiten, auf die man bei der Umsetzung stößt, deutlich. Zuletzt wird noch auf Versuche, das Medium der CD-ROM bzw. DVD für Kinderbibeln nutzbar zu machen, verwiesen. Die Ideen, aber auch die kritischen Aspekte, die damit verbunden sind, werden noch von besonderem Interesse sein, wenn es im dritten Teil dieser Arbeit um die Auswertung der eigenen Vorstellungen der Kinder von einer Kinderbibel geht.

5.1 Kinderbibeln – Ziele, Schwierigkeiten, Trends

Viele literarische Zeugnisse dokumentieren den prägenden Einfluss von Kinderbibeln und vor allem von ihren Bildern auf Kinder.[179] Empirische Studien fehlen auf diesem Gebiet jedoch beinahe gänzlich. Um Spekulationen darüber zu vermeiden, wie Kinder von biblischen Texten (und Bildern) in Kinderbibeln angesprochen werden und gedanklich mit ihnen umgehen, und eine realistische Einschätzung der Wirkung von Kinderbibeln auf Kinder vornehmen zu können, sollten daher konsequenterweise nur Kinder selbst zu Wort kommen. Zwar gibt es einige Untersuchungen, in denen *Erwachsene* Kinderbibeln unter die Lupe

[179] So z. B. P. Weiss, Abschied von den Eltern, S.77f; oder W. von Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes, S. 56f. Die Jugenderinnerungen zeigen, wie intensiv gedanklich und emotional sich Kinder mit biblischen Erzählungen auseinandersetzen.

nehmen, Kanons und Formulierungen bibelwissenschaftlich auf den Prüfstand stellen, so gibt es doch leider *keine Befragungen von Kindern* zu Kinderbibeln.[180] Dies ist umso erstaunlicher, als man sich andererseits ja der Verantwortung, die man gegenüber den Kindern beim Erzählen (und Darstellen im Bilde) hat, bewusst ist (vgl. Kap. 1.2 und 2.2).

Historisch hat sich besonders Christine Reents der Thematik gewidmet (Werkanalyse Johann Hübners *Biblischer Historien*; die Betrachtung der *Bibel in Bildern* von Julius Schnorr von Carolsfeld)[181] bzw. Überblicksartikel[182] zum Thema verfasst. Reinmar Tschirchs Arbeiten verstehen sich eher als *Orientierungshilfe* für die Erziehungspraxis,[183] und Gertraud Rosenberger und Regine Schindler unternehmen den Versuch einer *Qualitätskontrolle*.[184]

Doch was ist unter dem *Begriff* der „Kinderbibel" alles subsumiert? *Historisch* ist der Begriff „Kinderbibel" zuerst bei dem Lutherschüler Johannes Mathesius 1562 nachgewiesen; er bezeichnet damit einen Katechismus für Bergleute. Später benutzt derselbe den Begriff für eine kurze katholische Beicht- und Abendmahlslehre für Kinder.[185] Seither sind schätzungsweise 500 Kinder- und Schulbibeln erschienen. Heute ist „Kinderbibel" eine Sammelbezeichnung für Bibelbearbeitungen für Kinder. Sie weichen in ihren Anliegen, Inhalten und Aufmachungen weit voneinander ab. Gemeinsam ist ihnen, dass sie von ihrer Gebrauchssituation her und durch die Beziehung auf ihre Rezipienten definiert werden (meist durch eine Adressatenangabe auf dem Titelblatt oder im Vorwort). Kinderbibeln sind demnach ein literarisches Phänomen in

---

[180] Vgl. lediglich die Arbeiten von I. Renz und D. Németh unter 4.3 sowie die nun vorliegende Arbeit. I. Renz hat ein *zufälliges* Gespräch von Kindern zu Kinderbibeln protokolliert und ausgewertet.

[181] C. Reents, Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Göttingen 1984. Bzw. dies., „Die Bibel in Bildern" von Julius Schnorr von Carolsfeld. In: G. Adam/ R. Lachmann: Kinder- und Schulbibeln. Göttingen 1999, S. 13- 41.

[182] C. Reents, Art. „Kinder- und Schulbibeln" in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Sp. 1008-1014; dies., Art. „Kinderbibel", TRE 18, S. 176-182.

[183] R. Tschirch: Biblische Geschichten erzählen. Stuttgart 1997. Ders.: Bibel für Kinder: Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie. Stuttgart 1995.

[184] G. Rosenberger: Das große Buch für kleine Leute. Kriterien und Beurteilung ausgewählter Kinderbibeln. Essen 1997. R. Schindler/ F. Jehle/ E. Külling/ R. Fassbind-Eigenheer: Neuere Kinderbibeln. Beschreibung – Kritik – Empfehlungen. Zürich ^{5}1989.

[185] C. Reents, Art. „Kinder- und Schulbibeln" in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Sp. 1009.

dem Sinne, dass Literatur, die ursprünglich für Erwachsene geschrieben ist, für Kinder bearbeitet wird, mit der Absicht, die Verbreitung der Inhalte zu sichern und ihre Rezeption zu fördern. Dabei sind für die Werkbearbeitung zwei Bezugsgrößen maßgeblich: einerseits die Vollbibel und andererseits die Rezipienten.

Das *Ziel*, das mit neueren Kinderbibeln verfolgt werden soll, ist, Kindern im Grundschulalter eine Begegnung mit der Bibel zu ermöglichen, die sie weder über- noch unterfordert, sie Fragen stellen und Antworten suchen lässt. Dabei dienen sie vor allem auch modernen Familien als Medium religiöser Überlieferung – allerdings im Vergleich zu früher in veränderter Form. Moderne Kinderbibeln enthalten kaum mehr einen Hinweis auf die christliche Gemeinde. Für die religiöse Weitergabe christlicher Inhalte *in der Familie* (als eigene Sozialform zu betrachten) kommen moderne Kinderbibeln dem elterlichen Bedürfnis nach, ihren Kindern einen individuellen Zugang zu religiösen Themen zu ermöglichen. „Offenbar wird aber die Überlieferung von religiösen Erzählungen und Bildern, welche Familienreligiosität inhaltlich bestimmen und einfärben, von Familien zunehmend als Leistung einer kulturellen Erinnerung gesehen, nicht mehr als Aufgabe der Kirche.“[186] Für moderne Kinderbibeln ist allerdings nicht mehr wesentlich, was ein Kind kennen muss (vgl. ursprünglich katechetische Funktion), sondern was für Kinder *verständlich* und *interessant* ist (Orientierung am Kind als Rezipienten). Eine wichtige Aufgabe von Kinderbibeln ist es also, die Bibel in einer für ihre AdressatInnen günstigen Gestalt zugänglich zu machen.

Dabei zeigt sich jedoch die *Schwierigkeit*, dass die Leserschaft von Kinderbibeln dem Alter nach weit gestreut ist (zwischen fünf und elf Jahren) und auch entwicklungspsychologisch auf unterschiedlichen Stufen steht.[187] Eine weitere Problematik ergibt sich dadurch, dass heutzutage der Lektüreprozess oftmals nicht mehr durch einen Erwachsenen begleitet wird.

---

[186] T. Erne, Die Kinderbibel als Medium religiöser Überlieferung, S. 24.

[187] Christoph Dohmen plädiert daher für nach Entwicklungsstufen wechselnden Bibelausgaben; wobei, seiner Meinung nach, zudem die Bibel als Büchersammlung in den Blick käme. C. Dohmen, Der Gott der Bibel, S. 82.

Daher muss die Kinderbibel aus sich selbst heraus verständlich und wirksam werden, d.h. ein angemessenes Textverständnis gewährleisten *und* zum Lesen verlocken. Eine daraus entstehende Distanz zur Vollbibel kann dadurch gerechtfertigt werden, dass mit der Kinderbibel ein Interesse für ein Mehr an Bibel geweckt werden soll. Allerdings kann eine Bearbeitung nur bis zu dem Maße gut geheißen werden, als der biblische Textanspruch dabei nicht aus dem Blick gerät (wie z.B. durch reine Steigerung des Unterhaltungswertes oder oberflächliche Modernisierung).[188] Die Angabe von den Kriterien, die bei der Auswahl der Bibeltexte und bei ihrer Gestaltung in der Kinderbibel leitend gewesen sind, wären für Rezipienten wie auch Eltern hilfreich und wünschenswert, bleiben allerdings oftmals unerwähnt.

Eine weitere Problematik bezüglich einer Bibelbearbeitung für Kinder ergibt sich daraus, dass Erwachsene in Kinderbibeln wohlgemeint biblische Texte in die Sprache der Kinder hinein „übersetzen“ wollen. Doch haben viele Untersuchungen (beispielsweise von Schweitzer/ Nipkow oder Blümm/ Büttner)[189] gezeigt, dass kindliche Leser in biblischen Erzählungen oft ganz andere Dinge ansprechen, als Theologen oder Pädagogen erwartet hätten. Kinder verstehen die biblischen Geschichten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bedürfnisse, beschäftigen sich viel lebenspraktischer und unbefangener mit ihnen und suchen im Geschehen der biblischen Geschichten unbewusst sich selbst.[190]

Eine Art der Bibelbearbeitung, die durch die Nutzung des Mediums der CD-ROM genau auf die oben aufgeführten neuen Bedürfnisse bei der Weitergabe von Tradition in einer modernen Familie reagieren möchte (das Kind hat kaum kirchlichen Hintergrund, es ist auf sich alleine verwiesen, soll dennoch Interesse an der Bibel gewinnen), ist eine *Multimedia Bibel*. Mit ihr soll „die spannende Umsetzung biblischer Geschichten in eine interaktive Form“ gelungen sein, bei der die Spiele „zur Auseinandersetzung mit den

[188] Vgl dazu auch J. Braun, Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute, S. 140.
[189] So F. Schweitzer/ K. E. Nipkow/ G. Faust-Siehl/ B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Und A. Blümm/ G. Büttner, „… es ist Gott vielleicht nicht leichtgefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern.“
[190] R. Tschirch, Bibel für Kinder, S. 19-26.

Inhalten einladen“.[191] Doch leider verbirgt sich hinter den Zauberworten „Multimedia“ und „interaktiv“ nicht das Gewinnbringende, das man sich von dem Medium der CD-ROM hätte versprechen können. Statt gleichzeitig spielerisch, informativ und originell zu sein, statt die unterschiedlichen Rezeptionsvorlieben oder -gewohnheiten der Kinder zu bedienen und biblische Inhalte verständlich zu machen, indem sie in der den Kindern geläufigen „Sprache der technischen Standards“[192] präsentiert werden, beschränken sich die meisten CDs darauf, Geschichten und Informationen im Sinne eines Lexikons miteinander zu verknüpfen. D.h. Möglichkeiten der Interaktivität werden nicht ausreichend genutzt. Umgekehrtes gilt jedoch auch: Die CDs, die die Möglichkeiten von Multimedialität nutzen, tun dies in der Art eines „Edutainments“, wobei allerdings der Nutzen für ein Verständnis der biblischen Tradition sehr fraglich bleibt.[193] Somit kann mit R. A. Neuschäfer zusammengefasst werden, dass „dem Großteil der elektronischen Medien mit religiösem Hintergrund […] ein Verständnis von Religion zugrunde [liegt], das sich auf Wissen und distanziertes Wahrnehmen oder auf ein biblisches Motiv als Spielidee beschränkt.“[194] Durch diese Art der Präsentation biblischer Inhalte bleibt „die Dimension der Erfahrung und Spiritualität“ dagegen außerhalb des Blickfeldes. Als eine Herausforderung für die Zukunft könnte es angesehen werden, durch dieses Medium Raum zu schaffen, der zur Realisierung eigener Bilder und Deutungen einlädt. Durch Interaktionsangebote könnte das Kind somit zu einer aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten angeregt werden.

---

[191] Aus einem Werbeblatt zu den drei Folgen 4-6 der Multimedia Bibel; zitiert nach M. Küsell, Zwischen Verkündigung und Edutainment, S. 172.

[192] Winfried Bader, Kinderbibeln digital. Interaktiver Umgang mit alttestamentlichen Texten durch neue Medien, in: Gottfried Adam u.a. (Hg.), Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart, Zürich 2003, S. 172-185 (hier 185) wird zitiert von D. Schüttlöffel/ R. Tschirch, Vom Buch zur Internetapplikation, S. 350.

[193] Zwei Beispiele: 1. Zur Geschichte von der Speisung mit Wachteln und Manna in der Wüste soll der User möglichst viele Wachteln abschießen… 2. Bei David und Goliath soll der User mit einer virtuellen Schleuder Gegenstände abschießen. Beispiele aus M. Küsell, Zwischen Verkündigung und Edutainment, S. 173.

[194] R. A. Neuschäfer, Elektronische Medien mit religiösem Inhalt, S. 336.

Ein erster Versuch in dieser Richtung wurde in einem Forschungsprojekt der Universität Hannover unternommen, das exemplarisch die Geschichte von der Ankündigung der Geburt Jesu (Lk $1_{26\text{-}38.46\text{-}55}$) multimedial umsetzt.[195] Um die Kinder bei der Entwicklung von Gedankengängen, bei denen Empfindungen nachgespürt oder der Bezug zur eigenen Lebenssituation hergestellt werden sollen, zu unterstützen, bedient sich diese Kinderbibel in einigen Interaktionsangeboten der Methode des kreativen Schreibens.[196] Das heißt konkret: Die Kinder erhalten auf der Benutzeroberfläche eine Kombination von Schreibaufträgen, impulsgebenden Textstellen oder Bildern und Eingabefeldern, in die sie ihre eigenen Texte eintippen können. Durch Anklicken eines Buttons wird dieser Text an die Software übergeben. Eine sachgemäße Beurteilung dieses Textes durch das Programm, die für die Weiterführung des Interaktionsprozesses unabdingbar wäre, lässt sich dann allerdings nur schwer realisieren. Doch kann sich an dieser Stelle eine solche Kinderbibel nun das Internet zunutze machen, werden die Texte zentral in einer Datenbank abgelegt. Dort können sie von nachfolgenden Schreibern eingesehen werden und Anstoß zu immer neuen Produktionen geben und so dazu beitragen, „den multiplen Schriftsinn zu bewahren".[197] Den Kindern wird dadurch deutlich, dass ihnen durchaus eine eigene Sicht auf den Text zugetraut und zugestanden wird. Die Möglichkeit, Texte und Bilder anderer zu kommentieren, rundet ein solches Kommunikationsangebot ab (vgl. hierzu auch 5.2.3, die Frage nach einer Kinderbibel von Kindern).

5.2 Eine Fragebogen-Umfrage als Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit

Wie im vorigen Unterkapitel gezeigt wurde, ist die Geschichte der Kinderbibeln lang, ihre Ziele sind zum größten Teil durchaus einsichtig und

[195] D. Schüttlöffel/ R. Tschirch, Vom Buch zur Internetapplikation, S. 350.
[196] Diese wurde vor allem durch die Schreibwerkstätten der 1970er Jahre und das Buch „Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht." (Stuttgart 1979) von Gundel Mattenklott bekannt.
[197] D. Schüttlöffel/ R. Tschirch, Vom Buch zur Internetapplikation, S. 349.

die Konzepte vielfältig – bis hin zur Multimedia-Variante. Dennoch werden Kinderbibeln im Alltag selten von Kindern (freiwillig) zur Lektüre herangezogen, wie nachfolgende Vorstudie zeigt.

Im Sommer 2003 wurde von der Autorin eine Fragenbogen-Umfrage, vorwiegend an Privatgymnasien,[198] durchgeführt, um eine empirische Verhältnisbestimmung von Kindern zu biblischen Geschichten vorzunehmen. Es sollte vorab geklärt werden: Welchen Stellenwert nehmen Kinderbibeln im Alltag (5.2.1) ein? Des Weiteren sollten Fragen das Forschungsfeld für die Evaluation einer (bislang noch nicht realisierten) Kinderbibel von Kindern abstecken; das heißt, es sollten folgende *Bedingungen* vorab abgetastet werden: Möchten Kinder überhaupt biblische Geschichten selbst nacherzählen (5.2.2)? Ist ein generelles Interesse für eine solche Kinderbibel vorhanden (5.2.3)? Und Möglichkeiten einer *Realisierung* geprüft werden: Erfassen Kinder aus exegetischer Sicht wesentliche Inhalte einer biblischen Geschichte (5.2.4)? Welche Geschichten laden zur Identifikation ein (5.2.5)? Was macht eine „Lieblingsgeschichte“ aus (5.2.6)?

Im Rahmen dieser Erhebung wurden 191 Fragebögen mit zumeist offenen Fragen ausgewertet (Fragebogen s. Anlage A2), mit denen der Fokus auf die *Begegnung „Bibel-(Text-)Kind“* gerichtet werden sollte. Lediglich die Fragen, ob die SchülerInnen die behandelte biblische Geschichte gerne weitererzählen würden bzw. ob sie eine Kinderbibel besitzen, waren geschlossene Fragen. Zusätzliche Interviews, die ein Nachfragen bei unverständlichen Antworten, wie etwa beim Leitfadeninterview, ermöglicht hätten, hätten den Rahmen dieser *Vor*studie gesprengt, da diese Fragebogen-Umfrage ja nur den Begründungszusammenhang für die eigentliche Studie liefern sollte. Der Aufbau des Fragebogens war dreigliedrig: in den Fragen 2 und 3 wurde die Relevanz (für das Kind selbst,

[198] Bei der Fragebogen-Umfrage wurden aus zeitökonomischen Gründen Kinder der Klassen befragt, die das Bild- und Textmaterial für die noch folgende eigentliche Studie erstellt hatten. Da dafür hauptsächlich Kinder von 5. Klassen vorgesehen waren (vgl. Kap. 9.1), waren die teilnehmenden Klassen v. a. aus Privatgymnasien. Denn in Sachsen-Anhalt waren zum Zeitpunkt der Erhebung die Klassenstufen 5 und 6 an Sekundarschulen, außer bei Privatschulen. Lehrer von Sekundarschulen wurden auch um ihre Teilnahme am Projekt gebeten; es sagte allerdings von diesen nur eine Lehrerin zu (s. A1).

als auch die, vom Kind aus gesehene, gesellschaftliche) der bearbeiteten Geschichte erfragt; die Fragen 4-6 zielten auf die Wahrnehmung der Erzähltradition biblischer Geschichten durch das Kind und die verbleibenden Fragen 7-10 auf das (Bibel-)Leseverhalten des jeweiligen Kindes.

Die ProbandInnen, die an dieser Umfrage teilnahmen, waren Kinder, die zuvor Texte und Bilder für das eigentliche Projekt der „Kinderbibel von Kindern“ angefertigt hatten (s. Fußnote 198), d.h. die sich auf Anfrage der Autorin hin mit einer von den Lehrern ausgewählten biblischen Geschichte über einen längeren Zeitraum im Religionsunterricht, in einer Schule auch im Kunstunterricht, beschäftigt hatten. Eine Übersicht über die Klassen, die sich an der Fragebogen-Umfrage beteiligt haben, bietet Tabelle 1 (S. 106). Die Kinder – 100 Mädchen und 89 Jungen[199] – waren zwischen 9J. 2Mon. und 12J. 11Mon. alt. Der Großteil der SchülerInnen besuchte kath. Privatgymnasien in den Städten Halle, Magdeburg und Dessau bzw. ein ökumenisches Privatgymnasium in Magdeburg (der Religionsunterricht war in diesen Klassen ein evangelischer). Die beteiligten Grundschulen waren staatliche in den Städten Magdeburg und Halle, der Religionsunterricht dort war evangelisch. Des Weiteren war noch eine (evangelische) Religionsklasse einer Sekundarschule in Halle beteiligt. Der Besuch des Religionsunterrichtes an den beteiligten Privatschulen ist Pflicht, an den staatlichen Schulen geschieht dies auf freiwilliger Basis (an der Sekundarschule in nachmittäglichen Randstunden).

Die Koppelung der Fragebogen-Erhebung mit der Materialbeschaffung für das eigentliche Forschungsprojekt war nötig, weil dadurch schnell und ohne großen weiteren Aufwand an eine große Zahl SchülerInnen herangetreten werden konnte, da die Ressourcen ‚Zeit’ und ‚Personen’ begrenzt waren. Zudem sollte die Auswertung dieser Vorstudie schon mögliche Denkrichtungen und Fragestellungen für die eigentliche Untersuchung liefern.

[199] Von zwei weiteren Kindern fehlt die Angabe des Geschlechtes.

Eine Untersuchung zum Bibelwissen von Kindern von Hanisch/ Bucher[200] enthält zum Teil ähnliche Fragen. In dieser Untersuchung wurden 2404 Fragebögen von Kindern ausgewertet (49% Jungen, 51% Mädchen; Durchschnittsalter 10,1 Jahre); 1703 ProbandInnen besuchten in Baden-Württemberg die Schule (volkskirchlich, ländliches Milieu, Religion ist Pflichtfach), 699 kamen aus Berlin (großstädtisch, freiwilliger Besuch des evangelischen Religionsunterrichtes).[201] Insbesondere Fragen, die dort unter der Thematik „Aneignung biblischer Geschichten“ bzw. „Die Vorstellung von der Bibel und zukünftiges Interesse an ihren Geschichten“ subsumiert sind, liefern einen vergleichbaren Datenhintergrund für die eigene Fragebogen-Erhebung.

Bei der folgenden Auswertung der Fragebögen können die wenigsten Antworten in Form von Tabellen dargestellt werden, da durch die zumeist offen gestellten Fragen eine rein quantitative Auswertung nur schwer möglich ist. Bei den offenen Fragen wurden, wo es sinnvoll erschien, Kategorien gebildet. Einer Kategorie mussten sich dabei mindestens die Antworten von 2 Kindern zuordnen lassen.

5.2.1 Stellenwert von Kinderbibeln im Alltag der Kinder (Fragen 7 u. 8)

Bevor untersucht werden kann, ob eine Kinderbibel von Kindern ein sinnvolles Konzept darstellt, muss zuvor geklärt werden, welchen Stellenwert Kinderbibeln ganz allgemein im *Alltag* von Kindern einnehmen.

Die Umfrage zeigt: Von 191 Kindern besitzen 133 eine Kinderbibel, 58 nicht. Diese zunächst erfreulich große Anzahl von Kinderbibel-Besitzern relativiert sich rasch, fragt man danach, wie oft die betreffenden Kinder in ihren Bibeln lesen.

---

[200] H. Hanisch/ A. A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen, Zürich 2002.

[201] Hanisch/ Bucher geht es in der Studie um Bibelkenntnisse der Kinder, die Herkunft der Kenntnisse biblischer Geschichten sowie die Vorstellung, die Kinder von Bibel haben, und der Einfluss der Religiosität der Kinder auf ihre Bibelkenntnisse. Der Fragebogen bestand (in der genannten Veröffentlichung im Anhang auf S. 126-134) sowohl aus offenen (Lieblingsgeschichte sollte frei nacherzählt werden) als auch geschlossenen Fragen (Multiple Choice, semantisches Differential).

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, dienen sie nämlich nur den wenigsten als regelmäßige Lektüre. Die meisten (146) der befragten Kinder besuchen eine christliche Privatschule, an denen den Eltern oftmals zum Kauf einer Kinderbibel geraten wird. Mit dem Besitz einer solchen steigt aber, wie zu sehen, das Interesse von Seiten der Kinder für diese noch nicht. So benutzen einige dieser Kinder die Kinderbibel lediglich als Nachschlagewerk für den Religionsunterricht oder als Lektüre zu bestimmten Festen. Wurde die Kinderbibel einmal gelesen, ist dies für einige Kinder auch ein Grund, sie nicht wieder in die Hand zu nehmen. Bei einem Buch, das den Leser fesselt, das ganz zu einem *eigenen* Buch geworden ist, wird eine mehrmalige Lektüre jedoch gar nicht in Frage gestellt.

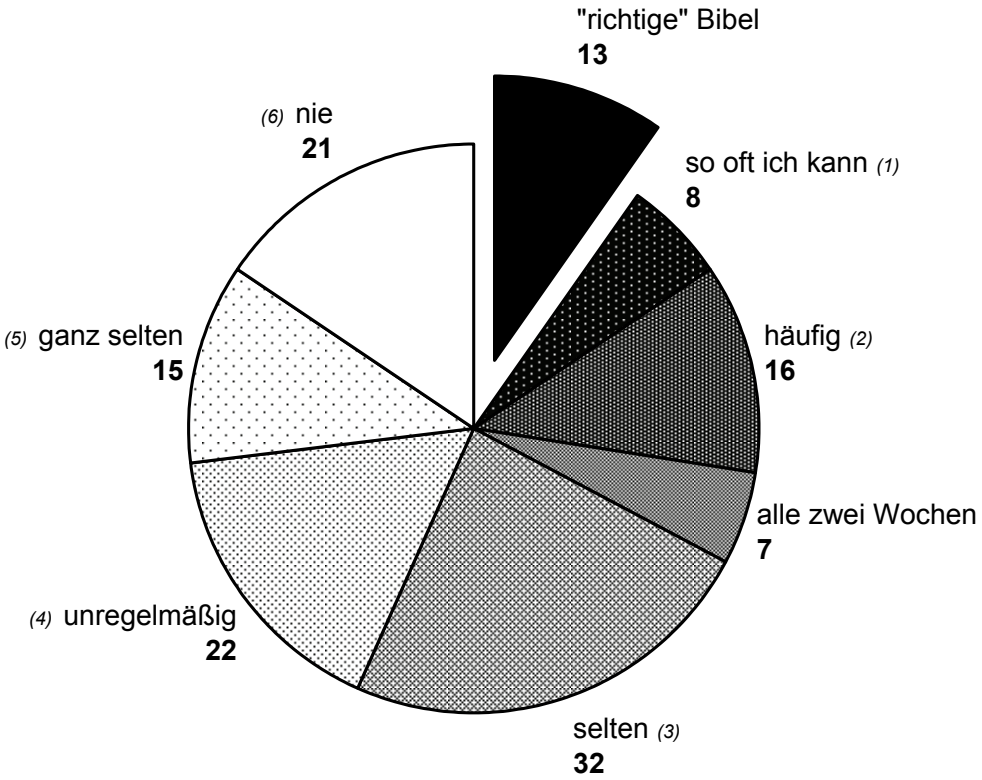


Abbildung 1: Übersicht über die Häufigkeit des Lesens in Kinderbibeln.
Anmerkung: Da keine Antwortkategorien auf dem Fragebogen vorgegeben waren, wurden die sehr unterschiedlichen Antworten der SchülerInnen im Nachhinein in folgender Weise kategorisiert:
(1) sehr oft/ jeden Tag; *(2)* 1-3mal pro Woche; *(3)* 1mal im Monat/ nicht oft/ nur für Religion; *(4)* wenn ich Lust habe/ manchmal; *(5)* 2-3mal im Jahr; *(6)* bin schon durch/ früher wurde mir vorgelesen/ damals oft.
Grundlage für diese Darstellung ist die Gesamtzahl der Antworten (134) zu dieser Frage.

5.2.2 Sehen sich Kinder in der biblischen Erzähltradition? (Fragen 4 bis 6)

Aus Tabelle 1 (S. 106) ist ersichtlich, dass die meisten Kinder die erarbeitete biblische Geschichte weitererzählen würden; dies hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass sich die SchülerInnen über einen längeren Zeitraum mit der Geschichte auseinandergesetzt haben und ihnen – nach einigen Anlaufschwierigkeiten – das Projekt zunehmend gefallen hat (s. Kommentar der LehrerInnen unter Kap. 14).
Nur wenige Kinder wollten die jeweilige Geschichte *nicht* weitererzählen. Als Einwände führten sie hauptsächlich an:

- Gründe, die ihre Person *als Erzähler* relativieren und nicht mit der Geschichte zusammenhängen: Sie könnten nicht gut erzählen (8)/ würden nicht gerne auswendig lernen (5).

Selten befanden Kinder die jeweilige *Geschichte* als nicht erzählenswert; und wenn, dann nur die unter Kap. 5.2.4 und Kap. 5.2.5 angeführten „sperrigen“ Texte:

- War nicht interessant (zweimal; Tempelreinigung/ Abendmahl), war nicht schön (fünfmal; Kämmerer aus Äthiopien), „kann sie mir nicht vorstellen“ (zweimal; Jesus vor Gericht), „habe sie schon 1000mal gehört“ (Barmherziger Samariter).

Ganz wenige Kinder nannten noch einen der folgenden Gründe:

- Fehlende Einstellung zum *christlichen Glauben*: „Ich glaube nicht“, „ich mag keine biblischen Geschichten“, „jeder hat eine andere Meinung“.
- *Pauschal*: Keine Lust (2), keine Zeit (2).

Das Weitererzählen der jeweiligen biblischen Geschichte *bejahen* also die meisten der befragten Kinder, und zwar weil die Geschichte:

- **ansprechend** sei: schön (20); lustig (2); spannend (14); interessant (7); nachvollziehbar (4)/ gut zu verstehen (2);

- eine **Lehre** transportiere: lehrreich (25) sei; Allgemeinwissen (14) vermittle; wichtig (9) sei;
- etwas über **Gott aussage** (6), wie z. B. „Gott regiert nicht, sondern hilft dir, dich im Leben zurecht zu finden."
- **Positives** vermittle: Frieden/ Hoffnung/ Mut (8);
- **verändere**: Menschen verändern könne (13); zur Bekehrung anderer Menschen beitragen könne (4);
- **selten** sei: in der Welt nicht oft (2) passiere;
- **wichtig** sei: für kleine Kinder (3); auch andere sie hören (6) sollten;
- **erzählt** werde: Ich erzähle gerne (6)/ höre gerne Geschichten;
- Es war schön daran zu arbeiten." (2)[202]

Zum einen überzeugen also *formale* Gründe Kinder, eine Geschichte weiterzuerzählen: Wenn sie spannend, lustig etc. ist. Zum anderen sollte aber auch der *Inhalt* bestechen: Er sollte eine Lehre transportieren und den Menschen bestenfalls sogar verändern können. Eben diese Argumente wurden auch in der H. Hanisch/ A. Bucher-Studie[203] von den Kindern häufig genannt: 32,2% gaben formale Gründe (sie sei spannend, schön, wichtig), 14,4% missionarische und 5,1% pädagogische Gründe an.

Doch nicht nur die Gründe, *warum* Kinder eine bestimmte biblische Geschichte weitererzählen möchten, sind von Interesse, sondern auch *wem* sie diese weitergeben möchten; denn beides hängt ursächlich zusammen.

So nennen die befragten Kinder als intendierte Zuhörer:

- Familie/ Verwandte (39);
- Eltern (10) – „und sie fragen, was sie davon halten…"/ Geschwister (8);
- Oma, „die für alles ein offenes Ohr hat; Eltern hören nicht zu" (4);
- *Meine* Kinder (4);
- *Jüngere* Kinder (14);

[202] Bei sechs Antworten fiel auf, dass die Kinder die Frage anders verstanden hatten; sie meinten, danach gefragt worden zu sein, ob sie den Geschichtsverlauf weitererzählen wollten, im Sinne einer Fortsetzung. So kamen z.B. Antworten wie: „Ich möchte einen Schluss finden, dass Samariter und Juden Freunde werden." Oder: „Der Schluss passt (vom Verlorenen Sohn; Anm. d. Verf.), ich würde nicht noch etwas dranhängen."

[203] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 58.

- *Freunde* (33);
- „Alle, die *nichts* über die Bibel/ die Geschichte *wissen*„ (6); „die nicht an Gott glauben“ (3); „Kinder, die erst in die ‚Religion’ eintreten wollen“; „Kinder anderen Glaubens“;
- „Alle, *denen es so geht* wie den Personen in der Geschichte“, d.h., die ausgeraubt wurden, die sich streiten, die helfen usw. (15);
- „Alle, die sich dafür interessieren (10)/ die glauben“;
- „Alle, die ich kenne“ (2); jeden (2);
- Niemanden (8);

Bei dieser Zusammenstellung fällt erstens auf, dass für die Kinder *Familie* die vorrangig intendierte Hörerschaft ist (so auch bei Hanisch/ Bucher). Dabei haben vier Kinder bereits ihre zukünftigen *eigenen* Kinder im Blick, bzw. vier andere Kinder ziehen ihre Oma den Eltern vor, da sie dort auf mehr Verständnis hoffen. Das heißt, zum einen ist die Familie der Ort, an dem (vielleicht noch) erzählt wird; zum anderen erhoffen sich die Kinder durch die Familie Kommentare bzw. Stellungnahmen zur Erzählung. Eine Erzählung sollte also ihrer Meinung nach eine **Reaktion** hervorrufen. Damit haben sie genau das erfasst, was eine biblische Geschichte bei den Hörern bewirken will. Hanisch/ Bucher gehen bei ihrer Interpretation noch in eine andere Richtung: Dass die Eltern in Berlin vorwiegend als Adressaten für die Geschichten genannt werden, sehen sie als Beleg dafür, wie weit der Traditionsabbruch in Berlin bereits vorangeschritten ist.[204]
Zweitens sind die anderen, häufig genannten, potentiellen Hörer *andere Kinder*. D.h. Kindern ist der Austausch untereinander wichtig! Und drittens wird aus den Antworten der Kinder deutlich, dass sie den Personen etwas erzählen möchten, bei denen sie sich erhoffen, etwas *bewirken* zu können: eine Bekehrung oder der Gewinn von Zuversicht in einer bestimmten Situation.

[204] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 64.

5.2.3 Die Frage nach einer Kinderbibel von Kindern (Frage 10)

Den Gebrauch einer Kinderbibel von Kindern können sich (theoretisch jedenfalls) 160 von 191 Kindern vorstellen; 11 würden vielleicht in ihr lesen, und nur 14 können sich die Benutzung einer solchen überhaupt nicht vorstellen.

Die Gründe, weshalb die besagten 14 Kinder eine solche Bibel nicht gerne lesen würden, sind zum einen allgemeiner Natur: Sie lesen nicht gerne, sie interessieren sich nicht dafür (ohne genaue Angabe eines Grundes). Zum anderen trauen sie aber *Kindern* eine solche Arbeit nicht zu:[205]

- Das Ergebnis wäre „nicht so, wie das Original."/ Es sei „nicht genau".
- Sie wäre „langweilig"/ „nicht so interessant" wie die normale.
- Kinder könnten „nicht gut begründen".
- Kinder könnten „nicht gut schreiben."
- „Habe schon aus einer gelesen (?) und verstehe die Zusammenhänge nicht."[206]
- „Viele Kinder schreiben und malen für eine solche Bibel nur aus Zwang."

Doch sind die Gründe zahlreicher, die eine solche Kinderbibel für die befragten Kinder als äußerst *lesenswert* erscheinen lässt.[207]

Zum einen:

- wäre sie „leichter zu verstehen" (36); wäre sie „besser vorzustellen" (2) und „spannender" (2); „Erwachsenenbibeln sind oft langweilig" (2).
- „Die Kinder denken so wie wir, Erwachsene denken anders" (9).
- wäre sie in „Kindersprache"/ in „moderner Sprache" (7).

Zum anderen:

[205] Folgende Punkte sind alle Einfachnennungen.
[206] Eine solche Kinderbibel mit Bild und Text von Kindern gibt es bislang noch nicht (vgl. Kap. 1.1). Daher wäre es interessant gewesen, zu erfahren, *was genau* dieses Kind gelesen hat.
[207] Es wurden wegen der Übersichtlichkeit hierbei nur Gründe angeführt, die wenigstens von 2 Kindern genannt wurden. Einzelstimmen gab es noch dazu, dass die Geschichten allgemeiner, moderner, unbekannter und nicht so brutal wären, und es viele Bilder zu sehen gäbe.

- „Es wäre interessant zu sehen, wie *andere Kinder* die Geschichten schreiben“ (27).
- „Ich würde gerne lesen, was *andere Kinder* darüber denken“ (25).
- „Ich möchte wissen, wie *andere Kinder* von Gott reden“ (5).

Aber auch:

- Man „merkt daran den Spaß“, „die Freude“ und „die Mühe *der Kinder*“ (5).
- Man „sieht *wie viele Kinder* sich mit Gott und Bibel beschäftigen“ (5).

Und schließlich allgemeiner wäre sie „schöner“ (4)/ „interessanter“ (4); es wäre mal „etwas anderes“ (6).

Zwei weitere Gründe, die nur je einmal genannt wurden, sollen hier noch angeführt werden, weil sie überdenkenswert erscheinen. So moniert ein Kind, dass es kaum Bücher von Kindern gäbe und eine solche Kinderbibel somit schön wäre. Und ein anderes sieht sich selbst in der Erzähltradition: Geschichten wären doch dazu da, weitererzählt zu werden. Warum also nicht auch von Kindern? (Anm. d. Verf.). Insbesondere wenn ein zusammenfassender Blick auf die angeführten *Hauptgründe* geworfen wird. An diesen ist nämlich zu erkennen:

- Kinder trauen anderen Kindern, im Vergleich zu Erwachsenen, eine für sie angemessenere Art des Erzählens zu (erste Gruppe von Gründen).
- Kinder sind am Austausch über biblische Geschichten mit anderen Kindern interessiert (zweite Gruppe von Gründen).
- Bibellektüre wird durch eine Kinderbibel von Kindern als Gemeinschaftserlebnis empfunden (dritte Gruppe von Gründen).

Doch sind bei kindlichen Nacherzählungen die wichtigsten Inhalte einer Geschichte deckungsgleich mit den exegetisch bestimmten wichtigsten Inhalten derselben Geschichte?

5.2.4 Wichtigster Inhalt der jeweiligen Geschichte aus Kindersicht (Frage 2)

Mit Hilfe der Frage 2 des Fragebogens und ihrer einleitenden Funktion sollten die Kinder sich noch einmal in die Geschichte hineindenken, die sie in den Wochen zuvor im Religionsunterricht bearbeitet hatten, und den für sie wichtigsten Aspekt herausfiltern, bevor sie die Fragen 3-6 (zur Aktualität der Geschichte) beantworten sollten. Zugleich war auch ein Erfragen der Hauptaspekte der Geschichten aus Sicht der Kinder mit dieser Frage intendiert. Dahinter verbirgt sich eine zweifache Intention, die für die Klärung, ob eine Realisierung einer Kinderbibel von Kindern sinnvoll sein könnte, wichtig erscheint: Zum einen stellt sich die Frage, wenn Kinder für andere Kinder biblische Texte verfassen sollen, ob diese Kinder überhaupt in der Lage sind, Hauptaspekte (aus exegetischer Sicht) eines Textes zu erkennen, um sie weitergeben zu können. Zum anderen können leichter Anknüpfungspunkte zum Leben der Kinder gefunden werden, sind ihre Schwerpunktsetzungen bekannt.

Im Folgenden werden also zu den von den Kindern bearbeiteten Geschichten (Tab. 1, S. 106), die Aspekte genannt, die sie selbst als wichtig erachtet haben:

- **Schöpfung und Sündenfall (Gen 1,1-2,4a; Gen 2,4b-3,24)**

Bei der Unterrichtseinheit, die der Fragebogen-Erhebung vorausging, hatte die gesamte 5. Klasse eines katholischen Gymnasiums (13 Mädchen, 7 Jungen) in sieben Stunden *beide* Schöpfungsberichte erarbeitet; im Anschluss daran sollten die SchülerInnen in 8 Stunden *einen* der beiden Texte eigenständig in Wort und Bild umsetzen. Bei der anschließend erfolgten Befragung bezogen sich die SchülerInnen auf den jeweils von ihnen bearbeiteten Text.

Bei insgesamt 19 Fragebögen (11 zum 1. Schöpfungsbericht, 8 zum 2. Schöpfungsbericht), halten vier Kinder **nichts** an den beiden Erzählungen von der Schöpfung für wichtig (zwei bei der ersten, zwei bei der zweiten Erzählung). Sie hätten sie gerade im Unterricht besprochen – mehr wäre daran nicht wichtig. Sieben Kinder betonen, dass für sie **Gottes**

Schöpfungshandeln im allgemeinen (die Erschaffung der ganzen Welt/ von Tieren, Pflanzen, Menschen) am wichtigsten ist; sechs dieser Kinder hatten den 1. Schöpfungsbericht behandelt; zwei weiteren Kindern ist hingegen nach Bearbeiten des 2. Schöpfungsberichtes besonders die **Erschaffung des Menschen** wichtig („*Das man sieht, dass es auch andere Möglichkeiten gibt, wie der Mensch entstanden ist.*“). Zwei weitere Kinder erachten hauptsächlich **Gottes Handeln**, „*als die Schlange Eva verführt hat und auch Eva ihrem Mann Adam von den Früchten gegeben hat (als) besonders wichtig.*“ Problematisch kann sich die Betonung folgender Aspekte auswirken: „*Ich finde die Schlange (besonders wichtig) weil sie eigentlich der bösewicht war.*“ (zweimal), „*Ich finde es wichtig, dass man von Geschichten etwal lernen kann, z.B. in dieser, man lehrn, dass man nicht zuviel des Guten haben sollte*“ (Bezugspunkt ist der zweite Schöpfungsbericht), „*Wichtig ist das man erzählt was Gott an dem und dem Tag geschaffen hat*.“ Einen guten Bezug zur heutigen Zeit könnte der auf ökologisches Denken zielende Beitrag (nach Bearbeitung des 2. Schöpfungsberichts!) darstellen: „*Außerdem sieht man, wie die Natur vor den vielen Menschen von heute ausgesehen hat.*“ Wobei die Bewahrung der Schöpfung ja eigentlich im 1. Schöpfungsbericht angesprochen ist!

An dieser Zusammenstellung fällt zum einen auf, dass die Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott und auch der Schöpfungsauftrag an den Menschen bei den SchülerInnen keinerlei Erwähnung finden. Zum anderen kann bemerkt werden, dass es anscheinend nur einmal Schwierigkeiten beim Verständnis des *ersten* Schöpfungsberichts gibt; und zwar hinsichtlich der Betonung der Schöpfungstat in sieben *Tagen* (s.o.; das Zitat legt ein Verständnis des Schöpfungsberichtes als Ablaufplan nahe). Der *zweite* Schöpfungsbericht hingegen scheint eher problematischere Denkansätze zu evozieren: Zum einen betonen die Kinder die Rolle der Schlange, womit die Eigenverantwortung des Menschen ausgeblendet wird; zum anderen, sehen sie diesen Bericht als eine weitere mögliche Erklärung (neben einer naturwissenschaftlichen und der des 1. Schöpfungsberichts?) für die Entstehung des Menschen (Zitat s.o.).

- **Kain und Abel (Gen 4)**

Die Frage nach einem wichtigen Aspekt innerhalb dieser Geschichte beantwortete leider nur ein Kind; doch ist die Antwort so treffend, dass sie hier wiedergegeben werden soll. Ein Mädchen der vierten Klasse schreibt: „*Ich finde wichtig, dass obwohl Kain seinen eigenen Bruder umgebracht hat, er ein Schutzzeichen bekommen hat. Und das Kain es sehr bereut hat als er seinen Bruder getötet hat.*“

- **Moses Geburt und Errettung (Ex 2,1-10)**

Insgesamt 16 Kinder einer 5. Klasse haben Fragebögen zur Erzählung der Geburt und Errettung Moses nach deren Besprechung ausgefüllt.

Wie die Auswertung zeigt, bewegt die Kinder besonders die gelungene Rettung von Mose (9) und die Liebe seiner Mutter (5) an dieser Geschichte. Aber auch die Aspekte, dass die Mutter von Mose so viel Kraft hatte, ihn auszusetzen (4) und, dass die Pharaonentochter ihn sehr lieb hatte (4) und rettete (3), wurden von den Kindern öfter genannt. Zwei Kinder haben als wichtig hervorgehoben, dass Moses eigene Mutter ihn als Amme stillen konnte, auch wenn sie ihn zuvor aussetzen musste. Zwei weitere Kinder nennen eher Aspekte, die nicht direkt bei der Geschichte von Moses Geburt und Errettung eine Rolle spielen, sondern vielmehr allgemein unter das Stichwort „Mose“ subsumiert werden können („*dass Mose den Glaube nicht verloren hat*“, „*dass Mose die Sklaverei abschaft*“).

Im Vergleich zu den Antworten zur Schöpfung scheinen die oben aufgeführten Antworten zu Ex 2,1-10 von den SchülerInnen viel existenzieller zu sein; wenn es auch nicht expressis verbis von den Kindern gesagt wird, so schwingt in den Antworten eindeutig Empathie mit. Die Liebe der Mutter bzw. der Pharaonentochter sind die Aspekte, die bewegen, weil sie nachvollzogen /-empfunden werden können. 12 von 16 Stimmen, die diese Geschichte der Rubrik „Hat mit mir zu tun“ zuordnen, belegen dies auch (Tab. 1, S. 106).

- **Von Moses Berufung bis zum Exodus (Ex 3,1-15,21)**

Für die meisten der 12 Kinder (6) einer gemischten Lerngruppe aus 5. und 6. Klasse (einer Sekundarschule) ist an der Geschichte von Mose wichtig, dass Gott und Mose miteinander sprechen („*Das Mose sozusagen mit Gott spricht der ja durch den Dornenbusch verkörpert wird. Und das die kleinen Kinder vielleicht lernen das Gott das ist und einem hilft*.“) Der Aspekt, dass der Dornbusch dabei brennt, aber nicht verbrennt, wird von zwei Mädchen angeführt. Eine schreibt beispielsweise: „*Denn brennenden Dornenbusch das er brennd und nicht verbrennd weil es auch Interessand ist weil er erst ein Hirte ist und dann so etwas (Glück) findet und weil es eben nicht (oder fast gar nicht) Passiert das man so etwas sieht.*“ Zusätzlich nennt die andere als zweiten wichtigen Punkt an der Mose-Geschichte die Teilung des Meeres – also scheint die Wunderthematik hier wohl eine große Rolle zu spielen. „*Das dort auf einmal heiliger Boden ist*“ und „*dass Gott auch an einem ganz normalen Ort sein kann*“ sind weitere Aspekte, die zwei Kindern an der Geschichte des brennenden Dornbuschs wichtig erscheinen. Ein anderer wichtiger Punkt in der Geschichte von Mose ist für die Kinder die Befreiung des Volkes Israel aus Ägypten (5 Kinder; ein Mädchen beispielsweise: „*Ich finde die Befreiung von den Israeliten sehr wichtig. Man kann sich auch hinein versetzen was sehr wichtig ist. Es nimt also nach langer Quelerei für ein Volk entlich Frieden!*“). Das zitierte Mädchen spricht zudem die allgemeine Wichtigkeit des Hineinversetzen-Könnens in eine Geschichte an.

An den Antworten zu diesen Geschichten wird deutlich, dass, wie zuvor auch schon bei Moses Geburt und Errettung, die Möglichkeit zu einem empathischen Lesen der Geschichte den Kindern wichtig ist. Des Weiteren ist die Wunderthematik für die Kinder von Bedeutung, aber auch die Aspekte, dass eine Begegnung mit Gott an einem *normalen* Ort für einen *einfachen* Menschen möglich ist und Gott *hilft* (vgl. unter 1.1.1 den für Kinder wichtigen Anknüpfungspunkt, dass *Jesus* hilft.). Allerdings geben 10 Kinder (aus 12) an, dass die Geschichte nichts mit ihnen zu tun hat (Tab. 1,

S. 106). Vielleicht gerade durch die Wunderthematik und die zeitliche Barriere die mit diesem Geschichtenkomplex verbunden ist.

- **Jona (Jona 1,1-4,11)**

Bei der Jona-Geschichte sind es hauptsächlich drei Punkte, die von den Kindern der *5. Klasse* eines katholischen Gymnasiums (20 Fragebögen) als wichtig empfunden werden: Dass man Gott nicht immer verstehen muss (6 Kinder; ein Junge: „*Das man am ende versteht das man Gott nicht immer verstehen muss*."), wie Jona in den Bauch des Fisches gelangt und wieder ausgespuckt wird (6 Kinder; ein Mädchen: „*Ich finde, es ist wichtig das diese Geschichte spannend ist. Ich selber finde diese Geschichte spannend, weil es beschrieben wird, wie Jona in den Bauch des Fisches kommt und wie er wieder ausgespuckt*."), und dass niemand vor Gott fliehen kann (4 Kinder, davon ein Mädchen: „*Das niemand vor Gott fliehen kann denn niemand ist Gott völlig egal*."). Wobei der erste Punkt – man *müsse* Gott nicht immer verstehen – an der Intention des Buches Jona vorbei geht; es geht darin doch vielmehr darum, dass die Menschen Gottes Weisungen zunächst nicht verstehen (wollen), er aber trotzdem viel Geduld mit ihnen hat, und die Menschen (einschließlich Jona) schließlich verstehen und umkehren. Vielleicht meinten die oben erwähnten Kinder dies und haben es lediglich missverständlich formuliert. Ein Mädchen allerdings betont wirklich die Erleichterung darüber, Gott nicht verstehen zu müssen und führt dazu folgendes Beispiel an: „*Die Moral finde ich gut weil es heißt ja du musst Gott nicht verstehen. Wenn von einen Kind die Mutter stirbt dann fragt es sich doch auch warum Gott es so wollte und deshalb du musst Gott nicht verstehen*." Aufgrund dieses Zitates ist eher davon auszugehen, dass die Kinder meinen, dass der Mensch Gott nicht verstehen *können* muss, weil er, ob der Unzulänglichkeiten der Menschen, dennoch geduldig mit ihnen ist. Diese Geduld und Güte Gottes wird allerdings nur von drei Kindern dieser Klasse betont, indem sie schreiben: Gott warnt die Stadt, die er zerstören will, mithilfe eines Boten; Gott ist immer für dich da; Gott schenkt Jona einen Rizinusstrauch gegen die starke Sonne.

Einen Gegenpol dazu bilden die Kommentare der *4. Klasse* (10 Fragebögen), die *allesamt* die allgegenwärtige *Güte* Gottes betonen: Er verzeiht den Menschen (5); er ist immer da (1); Gott hat alle Menschen lieb (2); Gott ist nicht schlecht (1); er ließ Ninive nicht untergehen (1). Kein einziges Kind erwähnt auch nur einen der drei Aspekte, die der 5. Klasse am wichtigsten waren und mit der *Allmacht* Gottes überschrieben werden könnten.

Diese Gegenüberstellung der Antworten von zwei unterschiedlichen Klassen zu ein und derselben Geschichte zeigt, welche immensen Auswirkungen auf das Verständnis einer Geschichte das Vorgehen des Lehrers bei der Erarbeitung hat. Das legt zugleich die Idee nahe, in einer Kinderbibel zu *einer* Geschichte mehrere Nacherzählungen nebeneinander zu stellen, um so zu vermitteln, dass eine Geschichte mehrere Aspekte hat; dass es also ein Stück weit am Leser liegt, welchen Aspekt er aus welcher Situation heraus als wichtig erachtet. Die Gefahr, Bibeltexte als sakrosankt zu erachten, wäre dadurch auch gebannt.

- **Der Barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)**

Bei dieser Geschichte konzentrieren sich die meisten der 30 Antworten hauptsächlich auf den Aspekt der Feindesliebe: 17 (!) SchülerInnen dieser 5. Klasse eines Gymnasiums finden bemerkenswert, dass ein Feind hilft (ein Mädchen schreibt: „*Das man sich nicht verschlissen andern gegenüber sollte oder Vorurteile haben wie in dieser Geschichte die anderen Juden gegenüber den Samaritern und das auch dein ärster Feind dein Freund sein kann wird in dieser Geschichte für mich deutlich. Aber auch das Levit und Priester sich abwenden und statt zu helfen vorbei gehen ist für mich in dieser Geschichte wichtig.*“); vier, dass ein Fremder und nicht ein Vertrauter hilft; und vier weitere, dass ein Samariter hilft (ob darin für die SchülerInnen eine Wertung enthalten ist, ist nicht immer zu ersehen). Alle anderen Einzelkommentare beinhalten allgemeine moralische Weisungen: Man solle nicht nach dem Äußeren, sondern nach dem Inneren gehen, man sehe an der Geschichte, wie man es nicht machen solle, man solle keine Vorurteile

haben, und man solle helfen, wenn jemand in Not ist. Ein einzelnes Kind hat die Geschichte nicht verstanden, da seines Erachtens daran wichtig ist, dass ein herzloser Samariter gefühlvoll wird.

An dieser Geschichte trägt auch wiederum die Möglichkeit des empathischen Verständnisses dazu bei, dass die SchülerInnen Inhalte, die für sie wichtig sind, benennen können, und sich diese mit Hauptpunkten aus der Exegese decken. Einen Beleg für diese einfühlende Interpretation liefert folgender Kommentar eines Mädchens: „*Ich finde es traurig das der Priester und der Levit einfach an einem armen Mann verbeiziehn. Ich finde es aber mutig von dem Samariter, der von allen ausgeschlossen wurde, dass gerade er hilft und sogar noch seine weitere Pferpflegung von seinem Geld bezahlt*.“ Stimmig mit der Empathie der Kinder ist ihr Votum zur Aktualität der Geschichte: 23 von 27 Kindern geben bei diesem Gleichnis an, dass die Geschichte mit ihnen zu tun habe.

- **Der Verlorene Sohn (Lk 15,11-32)**

Bei diesem Gleichnis ist die Verteilung der Antworten am eindeutigsten: 24 (!) von 28 SchülerInnen einer 5. Klasse Gymnasium finden am wichtigsten, dass der Vater den Sohn trotz seiner Fehler wieder aufgenommen hat. Für ein Kind ist das Gespräch des Vaters mit dem älteren Sohn am wichtigsten. Folgender Sachverhalt ist nun interessant: Vier SchülerInnen halten die *Einsicht* des Älteren Bruders am Ende der Geschichte für wichtig; das Gleichnis bei Lk 15 endet jedoch mit den erklärenden Worten des Vaters; von der Reaktion des älteren Sohnes wird dort nicht mehr berichtet! Der Neid und das Unverständnis des älteren Bruders beschäftigen die SchülerInnen also sehr. Dies ist auch daran zu erkennen, dass auf vielen ihrer Illustrationen bei der Begrüßung des jüngeren Sohnes durch den Vater ein böse drein blickender, älterer Sohn im Hintergrund zu sehen ist (s. A8.6), was bei vielen Kinderbibeln nicht berücksichtigt wurde!

Zwei Kindern sind die beschriebenen Gefühle in der Geschichte generell wichtig. Drei Kinder schließlich betonen Nebenaspekte der Geschichte, die den Umgang mit dem Geld betreffen: Der jüngere Sohn wolle so früh sein

Geld, man solle sein Geld nicht für unnütze Dinge ausgeben, Freunde könne man nicht kaufen. Diese Szene des Geldverprassens stellen dann auch viele SchülerInnnen in ihren Illustrationen gerne und ausführlich dar (vgl. A8.7), die nur in wenigen Kinderbibeln gezeigt ist.
Auch in diesem Gleichnis sind es wiederum die *Gefühle*, die die Kinder nachvollziehen können. Die Liebe des Vaters, derer man sich gewiss sein kann, auch wenn man „ungehorsam" war, sowie das Gefühl, nicht gleich wie sein Geschwister behandelt worden zu sein.

- **Das Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-34)**

Zu der Kernaussage dieses Gleichnisses haben sich lediglich drei Schülerinnen einer 5. Klasse eines katholischen Gymnasiums geäußert (die anderen waren beim Wandertag). Alle drei Antworten sind inhaltlich vergleichbar: „*Das die auf guten Boden fallen, wachsen und frucht bringen wie Jesus.*"

- **Passion (Mt 21,1-17; Mt 26,17-27,56)**

Zu diesem Abschnitt fällt eine Kategorisierung der Antworten sehr schwer, da es nahezu keine Doppel- oder Mehrfachnennungen gibt. Das liegt sicherlich auch daran, dass die Geschehnisse um die Passion sehr umfangreich sind und nicht so übersichtlich wie ein einzelnes Gleichnis. Dennoch verwundert es, dass lediglich vier SchülerInnen (von 20 aus einer 5. Klasse eines katholischen Gymnasiums) die zu Unrecht geschehene Verurteilung Jesu als wichtigsten Aspekt aufgefasst haben. Je zwei andere SchülerInnen bemerken die Wichtigkeit der Aussagen Jesu, er sei der König der Juden bzw. er sei der Sohn Gottes sowie die von der Geschichte der Tempelreinigung: Es sei wichtig, dass Jesus dort die Tische umstößt. Einige Aussagen bleiben recht distanziert angesichts der Dramatik: Jesus sei eine wichtige Person in der Bibel, Jesus sei durch Nagelkreuzigung gestorben; man solle doch immer zu seinen Freunden stehen. Dass Jesus für die Menschen leidet, wird lediglich einmal erwähnt. Die Antworten zeigen insgesamt, dass die SchülerInnen mit den Erzählungen zur Passion

Verständnisprobleme haben; sie können das Erzählte nicht nachvollziehen und sehen auch kaum einen Bezug zu ihrem Leben (vgl. auch Tab. 1, S. 106), sondern sehen sie aus einem historischen Blickwinkel heraus bzw. als Lernstoff.

- **Die Emmausjünger (Lk 24,13-35)**

An dieser Geschichte, die 11 Kinder einer vierten Klasse bearbeitet hatten, nehmen zwei Kinder daran Anstoß, dass die Jünger Jesus zunächst nicht erkannt haben. Das bleibt ihnen unverständlich. Wohingegen zwei andere Kinder genau diesen Aspekt als besonders wichtig hervorheben. Ein weiteres betont die Wichtigkeit des Erkennens von Jesus durch die Jünger allgemein. Für zwei Kinder ist wichtig, dass Jesus auferstanden ist und lebt. Alle anderen Kinder betonen eher ganz allgemeine Inhalte: Jesus (2), das Teilen (1) oder die Tatsache, wenn man sich etwas ganz fest wünscht, dass es dann in Erfüllung geht (1), seien wichtig. Ein Kind kann an der Geschichte überhaupt nichts Wichtiges finden.
Die Geschichte der Emmausjünger scheint für manche Kinder nicht so leicht zugänglich zu sein, da in ihr etwas erzählt wird, das nicht alltäglich ist: eine Situation, die zunächst zu ihrem Leben keine Verbindung hat. Es ist für sie nicht einsichtig, warum seine Freunde Jesus nicht erkennen bzw. die Geschichte überhaupt wichtig sein könnte. Daher meinen auch 8 von 11 Kindern, dass diese Geschichte nichts mit ihrem Leben zu tun habe (Tab. 1, S. 106).

- **Der Kämmerer aus Äthiopien (Apg. 8,26-38)**

Auch bei dieser nachösterlichen Geschichte hatten die Kinder der 3. und 4. Klasse Probleme, einen für sie wichtigen Inhalt zu benennen, da ihnen der Lebensbezug fehlt. 8 von 9 Kindern stellen fest, dass diese Geschichte nichts mit ihnen zu tun habe (Tab. 1, S. 106): Nur zwei Kinder (von 9) dieser Lerngruppe haben eine Kinderbibel, die wenigsten sind getauft. So können auch nur drei Kinder sagen, dass ihnen die Taufe des Äthiopiers wichtig ist. Zwei halten gar nichts in der Geschichte für wichtig. Ansonsten wird noch

genannt: Der Geist spricht zu Philippus (1); Philippus erklärt die Geschehnisse um Jesus (1); der Äthiopier möchte auf Gottes Wegen gehen (1); der Äthiopier war in einer Gemeinde (1). Ein wenig nachdenklich stimmt die noch verbleibende Antwort: Es sei wichtig, dass die Geschichte *erfunden* worden sei.

Die obige Zusammenstellung lässt bereits erkennen, dass es biblische Erzählungen gibt, die für die Kinder besser zu erfassen und lebensnäher sind als andere. Große *Probleme* stellen für die Kinder insbesondere die Geschehnisse der Passion und die Erzählungen um die Emmausjünger und den Kämmerer aus Äthiopien dar. Bei diesen ist es für viele Kinder schwierig, zentrale Aussagen zu erfassen. Bei den beiden Schöpfungserzählungen heben zwar mehrere Kinder die Wichtigkeit der Schöpfung allgemein hervor, die Betonung des Schöpfungsauftrags an den Menschen und der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott fehlen jedoch gänzlich. Hier zeigt der Vergleich mit H. Hanisch/ A. Bucher Ähnliches: Die Auferstehung und Berufungsgeschichten sind für Kinder diesen Alters Geschichten, zu denen ihnen der Zugang schwer fällt. Allerdings wird in dieser Studie an dieser Stelle auch das Gleichnis vom „Barmherzigen Samariter“ genannt, bei dem es in der vorliegenden Untersuchung den Kindern jedoch keinerlei Probleme bereitete, einen wichtigen Aspekt herauszufiltern. Vielleicht, weil sie gerade zuvor in mehreren Stunden bearbeitet worden war (auch im Kunstunterricht, da in dieser Klasse Kunst- und Religionslehrerin zusammengearbeitet hatten.)
Einfacher ist es für die SchülerInnen bei allen anderen oben erwähnten Erzählungen, eine Kernaussage herauszufiltern, die für die entsprechende Erzählung treffend ist. Lediglich sechs Kinder einer 5. Klasse geben zum Buch Jona einen missverständlichen Aspekt an: Gott müsse man nicht verstehen. Bei den beiden Gleichnissen „Der Barmherzige Samariter“ und „Der Verlorene Sohn“ sind sich die meisten SchülerInnen einig hinsichtlich eines wichtigen Aspektes der Erzählung: Beim ersten Gleichnis liegt die Betonung für sie auf dem ethisch richtigen Handeln des Samariters, beim

letztgenannten Gleichnis auf dem freudigen Empfang des heimgekehrten Sohnes durch den Vater; bei diesem Gleichnis erwähnen allerdings nur fünf Schüler den zweiten, ebenfalls wichtigen Gleichnisteil.

Insgesamt zeigt sich bei dieser Frage nach dem wichtigsten Aspekt der jeweiligen biblischen Erzählung, dass einige Kinder der 3. bis 5. Klasse durchaus in der Lage sind, einen solchen zu benennen (und dieser in der Erzählung auch so angelegt ist!). Sie betonen also keinesfalls nur Nebenaspekte. Es gibt allerdings Erzählungen, die sich ihnen mehr erschließen als andere (s.o.). Ob sich eine Erzählung für Kinder als zugänglich erweist, liegt nicht nur am „Stoff" selbst, sondern zudem am Umfeld und sozio-religiösen Hintergrund der Kinder (so z.B. beim Kämmerer aus Äthiopien), sowie an der Art, wie sich Kinder der Geschichte nähern (vgl. dazu auch die Erfahrungen von C. Hoegen-Rohls, Kap. 1.1.2, und die Kommentare der Lehrer, Kap. 14.2).

In welchen Geschichten die SchülerInnen selbst konkret Anknüpfungspunkte zum Jetzt und zur eigenen Person sehen, soll nun ausführlicher im folgenden Unterkapitel betrachtet werden.

5.2.5 Zusammenhang zwischen der biblischen Geschichte und dem Leben der Kinder? (Frage 3)

Wie im obigen Kapitel bereits angedeutet und anhand von Tabelle 1 (S.106) deutlich zu sehen ist, gibt es biblische Themen, die es den SchülerInnen eher erlauben, einen *Zusammenhang* zum eigenen Leben herzustellen als andere. Bei der Erzählung von der Geburt und Errettung Moses, dem Buch Jona und dem Gleichnis vom Barmherzigen Samariter werden die meisten SchülerInnen sehr persönlich in der Rezeption. Moses Geburt und das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter sind dabei die Geschichten, die die Kinder am *eindeutigsten* auf ihr eigenes Leben beziehen. Letzteres Gleichnis wurde von R. Tschirch bereits als geeignet zur Nacherzählung für Kinder angeführt, da es die Lebenswirklichkeit der Kinder treffe (vgl. Kap. 1.1). R. Tschirch nennt in dieser Hinsicht zudem die Gleichnisse vom

Verlorengehen und Wiedergefunden werden. Das Gleichnis vom „Verlorenen Sohn“ wird jedoch nur von der Hälfte der hier befragten SchülerInnen in Bezug zum eigenen Leben gesehen. Bei den Schöpfungserzählungen ist ebenso nur schwer ein persönlicher Bezug erkennbar. Die Kinder betonen hauptsächlich, dass es wichtig sei, dass die Welt erschaffen worden ist. Andere Grundaussagen (Ebenbildlichkeit; Schöpfungsauftrag), finden keine Erwähnung. Und obwohl 13 von 19 SchülerInnen angeben, dass das Thema mit ihnen zu tun hat, bleiben ihre Aussagen sehr abstrakt und ohne wirklich persönlichen Bezug.

Ganz *schwer* fällt es den SchülerInnen dann schließlich von den Passionsereignissen, Moses Berufung, dem Kämmerer aus Äthiopien und den Emmausjüngern einen *Bogen zur heutigen Zeit* zu schlagen. Besonders eindeutig sind hier die Stimmenverteilungen bei den Geschichten von Moses Berufung und den Emmausjüngern. Um zu ergründen, woran dies liegen kann, sollen an dieser Stelle zunächst alle Begründungen der SchülerInnen angeführt werden, die *gegen* einen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Geschichten und ihrem eigenen Leben sprechen.

Dabei lassen sich ihre Antworten grob in *vier Kategorien* einteilen:

- **nicht gläubig (12)**: Darunter fallen Antworten, wie: „Ich bin nicht christlich“, „heute glauben nicht viele an Gott“, „ich denke wissenschaftlich“, „ich lebe nicht nach der Bibel“, „ich bete nicht“.
- **Bibel gehört der Vergangenheit an (9)**: „Spielt in einer anderen Zeit“, „ist nur eine 300 Jahre (!) alte Sage“, „kann keiner mehr auferstehen“, „habe nichts mit Moses Leben zu tun“.
- **nicht nachvollziehbar/ unrealistisch (5)**: „Sinn nicht verstanden“, „zu viel Fantasie“.
- **War nie in solcher Situation (38)**: „Bin nicht auferstanden“, „habe noch nichts erschaffen“, „würde Erbe nicht verlangen“, „bin kein Sklave“ etc.

Tabelle 1: Zusammenhang der erarbeiteten biblischen Geschichte mit dem eigenen Leben und die Bereitschaft, sie weitererzählen zu wollen (aus Sicht der SchülerInnen).

Klasse[1]	**Thema**	**Hat mit mir zu tun**		**Möchte sie weitererzählen**		**Anzahl der Fragebögen***
		ja	nein	ja	nein	
5 kG	Schöpfung	**13**	5	**15**	4	19
3/4	Kain und Abel	**2**	1	**3**	–	3
5 S	Moses Geburt	**12**	4	**12**	2	16
5/6 S	Moses Berufung	2	**10**	**10**	2	12
4	Jona	**6**	4	**6**	1	10
5 kG	Jona	**10**	8	**11**	8	20
5 öG	Barmherziger Samariter	**23**	4	**27**	3	30
5 öG	Verlorener Sohn	14	**15**	**24**	4	28
5 kG	Gleichnisse/ z.B. Senfkorn	4	4	**6**	2	13
5 kG	Passion	8	**10**	**12**	7	20
4	Emmausjünger	2	**8**	**8**	3	11
3/4	Kämmerer aus Äthiopien	3	**8**	4	**5**	9

[1] kG = katholisches Gymnasium; öG = ökumenisches Gymnasium (in den beteiligten Klassen: evangelischer Religionsunterricht); S = Sekundarschule (freiwilliger Besuch des evangelischen Religionsunterrichts). Bei den nicht näher benannten Schulen handelt es ich um städtische Grundschulen, bei denen die SchülerInnen freiwillig den evangelischen Religionsunterricht besuchen.
* Da einige SchülerInnen sowohl bei „ja“ als auch bei „nein“ geantwortet haben, oder aber manche Fragen offen blieben, entspricht die Summe der Antworten nicht der Anzahl der abgegebenen Fragebögen.

Anhand der Antwortkategorien ist zu erkennen, dass der *nicht-christliche Hintergrund* vieler Kinder in Sachsen-Anhalt ein Verständnis von spezifisch christlichen Themen wie Berufung, Passion, Auferstehung und Taufe erschwert und ein persönlicher Bezug zu ihnen somit schwer zu erreichen ist. Die Erzählungen werden als veraltet und nicht nachvollziehbar empfunden. Ebenso in der Studie von H. Hanisch/ A. Bucher.[208] Auch hier

[208] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 50-52.
Wobei zu beachten ist, dass H. Hanisch/ A. Bucher nach dem Zusammenhang der Lieblingsgeschichte in der Bibel und dem Leben des jeweiligen Kindes gefragt haben; in der vorliegenden Studie ging es aber um die im Rahmen des Projektes bearbeitete biblische Geschichte, die vom *Lehrer* ausgewählt worden war.

argumentieren die Kinder mit „historischer Distanz“ (4,5%) und „fehlendem Glauben“ (2,4%). Dabei beziehen volkskirchlich sozialisierte Kinder aus Baden-Württemberg (ländlich) ihre Lieblingsgeschichte eher auf ihr Leben (nämlich 33%) als Kinder aus Berlin (großstädtisch; 20%).

Als Hauptargument gegen einen Lebensbezug ist in der vorliegenden Untersuchung jedoch eine verengte Sicht der Kinder auf die Thematik zu konstatieren: Durch den kindlichen Versuch, *äußerliche Parallelen* zu finden, wird aber ein Transfer auf die persönliche Ebene erschwert. In der Studie von H. Hanisch/ A. Bucher (S. 52) sind vergleichbare Antworten unter den Kategorien „fehlende Erfahrung inhaltlich“ (6,6%) bzw. „fehlende Erfahrung“ (2,9%) subsumiert. Diese werden entwicklungspsychologisch bewertet: Die Kinder seien auf der Stufe des konkret-operatorischen Denkens (J. Piaget). Daher würden sie die Geschichten mythisch-wörtlich auffassen, was eine negative Antwort hinsichtlich des Lebensbezuges evoziere.

Erstaunlich ist nun, dass der Wunsch, die Geschichte weitererzählen zu wollen, in der vorliegenden Studie nicht *direkt* mit der Erkenntnis zusammenhängt, dass die Geschichte mit dem eigenen Leben zu tun hat. Also auch Kinder, die *keinen* Zusammenhang von der Geschichte zu ihrem Leben herstellen können, möchten die betreffende Geschichte weitererzählen! Die einzige Erzählung, die sich (in säkularem Umfeld) auch in dieser Hinsicht als wenig zugänglich erweist, ist die Geschichte der Taufe des Äthiopiers durch Philippus. Hier wurde weder ein Zusammenhang zum eigenen Leben erkannt, noch ist der Wunsch vorhanden, sie weitererzählen zu wollen, da der *Sinn* der Geschichte von den Kindern nicht erkannt wurde und somit auch nicht die Relevanz, sie weiterzuerzählen.

Die Begründungen der SchülerInnen, die sehr wohl einen *Zusammenhang* zwischen der biblischen Erzählung und ihrem *eigenen Leben* sehen, lassen sich in *6 Kategorien* darstellen:

- **Bin Christ (allgemein) (16)**: „Ich bin getauft“, „ich glaube“, „ich lese gerne die Bibel“, „es ist die Wahrheit“.

- **persönliche Glaubensaussage (7)**: „Gott ist immer für uns da“, „habe auch oft versucht, vor Gott zu fliehen (und nicht in die Kirche zu gehen)“, „bin von Gott gewollt“, „ich verstehe Gott manchmal auch nicht“, „ich hoffe auch auf Vergebung“.
- **Grunderfahrung des Lebens (12)**: „Bin auch neidisch“, „will mich nach Streit auch versöhnen“, „wenn ich Kriegsbilder sehe, erinnert mich die Geschichte an Frieden“, „Entstehung des Menschen“, „Entstehung der Welt“, „jeder Mensch muss sterben“, „Leben hat mit Tod zu tun“.
- **entsprechende persönliche Erfahrungen (33)**: „Verstehe Eltern auch nicht“, „Mama und Papa drohen mir auch und machen es nachher nicht“, „Vater/ Mutter würden auch so handeln“, „erinnert mich an Scheidung meiner Eltern“, „ich helfe auch“, „gebe Taschengeld auch schnell aus“ etc.
- **Moral (6)**: „Ich soll mich ändern, wenn ich böse war“, „man soll Frieden schließen mit denen, die man nicht mag“, „es gibt Leute, die Feinde liegen lassen“, „kann Freunde nicht kaufen“, „Geschichte bringt mich zum Nachdenken“.
- **Sieht es mit Distanz (4)**: „Ich höre so etwas in Religion“, „ich würde so eine Geschichte nicht glauben“, „gut, dass es das nicht in Deutschland gibt“, „ich will viel wissen“.

An diesen Aussagen fällt auf, dass nicht alleine *Glaubensgewissheiten* eine biblische Erzählung zu einer persönlichen Geschichte werden lassen, sondern *Grunderfahrungen* des Lebens, die in den Erzählungen angesprochen werden, sowie auch *persönliche Erfahrungen*, die sich mit den biblischen decken, mit die wichtigsten Faktoren für einen persönlichen Bezug zur Geschichte darstellen.[209]

Diese Einsicht liefert nun den **Begründungszusammenhang** dafür, in der folgenden empirischen Untersuchung mit Hilfe von kindertheologischen

[209] Auch in der H. Hanisch/ A. Bucher Studie „Da waren die Netze randvoll“ sind die meisten Antworten in den Kategorien Glaube (5,7%), ähnliche Erfahrung (5,3%), Identifikation (4,4%) und Moral (4,2%) zu finden. 5,9% sind unter „sachliche Gründe“ (wie z.B. „sonst würden wir nicht leben“) und 2% unter „Sonstiges“ zusammen-gefasst, S. 50.

Gesprächen zu eruieren, ob eine Kinderbibel von Kindern nicht sinnvoll für Kinder in der heutigen Zeit sein könnte.[210] Wenn nämlich Kinder biblische Erzählungen in den Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungen stellen, könnten sie nachvollziehbarer für andere Kinder werden. Zwar kann ein nicht-christliches Kind, das eine solche Bibel liest, damit immer noch nicht *persönlich* nachvollziehen, was es heißt, getauft zu sein, doch werden die Erzählungen damit zu Erzählungen von *heute,* zu Erzählungen von anderen *Kindern.* Damit wird aber der Transfer für andere Kinder erleichtert, so dass mit weniger Aussagen der Kategorie „fehlende Erfahrung" zu rechnen wäre, weil anderes in den Vordergrund rückt.

5.2.6 Kriterien für eine „gute" biblische Geschichte (Frage 9)

Immer wieder wurde in den bisherigen Ausführungen deutlich, dass Kinder bestimmte Vorstellungen davon haben, wie eine biblische Geschichte beschaffen sein sollte, um gerne gehört und weitererzählt zu werden.
Hier zunächst eine Übersicht über die häufigsten Nennungen der SchülerInnen.
Die *biblischen Geschichten* sollten wie folgt sein:

- „**leicht verständlich**" (**30**); „kurze Sätze" (3); „gut lesbar" (4); „komplizierte Wörter werden erklärt"; „moderne Sprache" (13).
- „kurz" (8); „die wichtigsten Inhalte" erfassend (2)
- „**lustig**" (**18**); „schön" (6).
- „**interessant**" (**11**); „**lehrreich**" (**11**).
- „**spannend**" (**71**), z.B. „auch durch viel direkte Rede"; „geheimnisvoll" (4) und actionreich (3).
- Sie sollten von „Frieden" (6) und „Freundschaft" (2) handeln, „nicht brutal" (3) aber „gerecht" (2) und mit Happy End (13) sein.

[210] Die veränderte Situation, in der Kinderbibeln heute benutzt werden, wurde ja bereits unter 5.1 aufgezeigt und wird auch unter 9.3.1 noch einmal thematisiert.

- nachvollziehbar (4); „aus heutiger Perspektive“ (2); „Gefühle vermittelnd“ (3); „Gedanken von anderen Personen“ zeigen; „von Kindern, weil sie einen anderen Blickwinkel haben“ (5).

Auch hierbei ist eine Übereinstimmung mit der H. Hanisch/ A. Bucher-Studie (ebd. sind es insgesamt 13 Kategorien; Tabelle S. 77/ 78) zu verzeichnen: dort möchten 35,1% eine spannende, 9,3 % eine interessante, 6,3% eine witzige Geschichte hören. Sie solle auch von Gott handeln 7,7%. Dieser letzte Punkt rückt bei der vorliegenden Untersuchung etwas in den Hintergrund. Die Kinder hier legen eher ein Augenmerk auf „äußere Kriterien“, wie „leicht zu verstehen“, „kurze Sätze“ etc. Das liegt aber vielleicht daran, dass die Kinder dieser Studie zuvor selber eine biblische Geschichte für andere Kinder verfasst hatten, so dass sie sich mit der Thematik des „leichten Verstehens“ besonders auseinander gesetzt haben.
Als konkrete *Inhalte*, die gewünscht werden, weil sie z. B. Spannung beinhalten, wurden – neben „**viel mit Gott**“ (**3**) – folgende genannt:

- *Alttestamentliche Inhalte*: Schöpfung, Noah, Josef, David und Goliath (3), Jona, Esther
- *Neutestamentliche Inhalte*: Gleichnisse (4)[211], Heilungswunder

4 Kinder haben sich insgesamt *ablehnend* gegenüber biblischen Geschichten geäußert; man wolle „keine biblischen Geschichten hören“, „kenne diese“ bereits und „brauche sie nicht mehr“; als Kind wolle man „die Wirklichkeit hören“ – manches sei „in den Geschichten aber übertrieben“!
Ähnlich wie bei den Antworten auf die Fragen 4 und 5, ob die Kinder die jeweilige Geschichte gerne weitererzählen würden (vgl. Kap. 5.2.2), sind es zum einen formale Kriterien, die „stimmen“ müssen, dass eine biblische Geschichte hörenswert erscheint: Sie muss kurz und leicht verständlich sein. Aber auch inhaltliche Kriterien fallen ins Gewicht: Am häufigsten wird nach „Spannung“ verlangt; daneben soll die Geschichte *Wissen* vermitteln und insgesamt *positiv* sein. „*Lustig*“ ist ein weiteres Kriterium, das oft

[211] Vgl. H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 75: „Am liebsten höre/lese ich Gleichnisse. Aber auch Geschichten aus dem Alten Testament mag ich.“

genannt wurde (dies wird sich auch bei den eigenen Vorstellungen von einer Kinderbibel, die die Kinder der drei dritten Klassen in der folgenden empirischen Untersuchung festhalten sollten, noch zeigen, vgl. 13.1 sowie 14.3.2).

Den Kriterien „kurz“ und „leicht verständlich“ würden die meisten Kinderbibel-Autoren wohl auch schnell zustimmen. Bei dem Wunsch nach einem positiven Gesamttenor hingegen, fangen schon die Diskussionen an: Muss beispielsweise die Opferung Isaaks unbedingt in einer Kinderbibel erzählt werden – wegen der Vollständigkeit des Kanons? A. de Vries würde diese Ansicht bejahen, R. Pfeffer schlicht verneinen – ihm ist das Positive in der biblischen Botschaft stets ein Anliegen in seinen Bildern.[212] Und die Kinder geben ihm hierbei, der Umfrage nach, Recht (dies wird noch in der folgenden Untersuchung empirisch zu untermauern bzw. gegebenenfalls zu korrigieren sein). Dass schließlich eine Kinderbibel auch „lustig“ sein kann (ohne dabei die Ernsthaftigkeit der Thematik in Frage zu stellen), ist ein wichtiger Punkt, den die Kinder an uns Erwachsene herantragen, und den es für neue Kinderbibelkonzeptionen zu überdenken gilt. Dazu soll die folgende Untersuchung insofern einen Beitrag leisten, als sie die Rezeption von Bildern (und Texten) zu biblischen Geschichten durch Kinder (ihren jeweiligen sozio-religiösen Hintergrund beachtend) im Blick hat und zudem nach ihren persönlichen Vorstellungen von einer Kinderbibel fragen will.

5.3 Formulierung des Forschungsziels für eigene kinder-theologische Gespräche auf Basis der Umfrage

Fasst man nun die genannten Aspekte aus der zuvor diskutierten Fragebogen-Studie zusammen, so können folgende **Beobachtungen** gemacht werden:

1. Es besitzen etliche Kinder (70%) an vorwiegend konfessionellen Schulen Kinderbibeln, lesen darin aber *nicht regelmäßig*. Dies wird

[212] Vgl. dazu die sehr positiven Titel „Komm, freu dich mit mir“, „Komm, lass uns feiern“ (beide Deutsche Bibelgesellschaft; Stuttgart ^{2}2000 bzw. 2006).

bestätigt durch die Ergebnisse von H. Hanisch/ A. Bucher[213]: 55% besitzen eine Kinderbibel, 50% lesen darin aber nie. Und 87,7% der Kinder in ihrer Studie kennen ihre Lieblingsgeschichte aus dem Religionsunterricht, aber nur 38,1% aus der Kinderbibel.

2. Die Vorstellung einer Kinderbibel von Kindern bietet hingegen einen großen *Anreiz* für diese Kinder. Nur wenige Kinder können sich (theoretisch) den Gebrauch einer solchen Kinderbibel nicht vorstellen.
3. Kinder wünschen sich eine *persönliche* Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben. Durch das Lesen persönlicher Be- und Verarbeitungen biblischer Inhalte von anderen Kindern, rücken die Themen *näher an ihr eigenes Leben* heran. Sie werden damit implizit aufgefordert, selbst Stellung zu beziehen.
4. In einer Zeit, in der die Gesellschaft als hauptsächlich säkular angesehen werden kann, ist es für die Kinder wichtig, von *anderen Kindern* zu lesen, die sich mit Fragen zu Gott und der Bibel auseinandersetzen. Glauben wird damit aus seiner Abseitsposition geholt. Eine solche Kinderbibel würde demonstrieren: Es gibt auch andere Kinder, die sich mit Bibel und Glauben beschäftigen.
5. Es zeigt sich sehr deutlich, dass Kinder Interesse an der *Auseinandersetzung anderer* Kinder mit der Bibel haben. Sie möchten wissen, wie andere Kinder über eine biblische Thematik denken; zumal sie davon ausgehen, dass Erwachsene anders denken.
6. Die Kinder erleben religiöse *Sprachfähigkeit*! Denn – fasst man einmal die oben genannten Bedenken zusammen und wendet sie ins Gegenteil – kann eine solche Kinder-Kinderbibel zeigen, dass Kinder sehr wohl in der *Lage* sind und den *Mut* dazu haben, biblische Inhalte selbst darzustellen und zu bewerten. Damit wird aber zugleich vermittelt, dass sich Kinder nicht scheuen müssen, sich *eigene*

[213] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 65 bzw. S. 61.

Gedanken zu biblischen Geschichten zu machen. Vielmehr werden sie dazu aufgefordert, es den anderen gleich zu tun.

7. Und als ein letztes: Eine Kinderbibel von Kindern könnte zeigen, dass die biblische Botschaft *aktuell* ist, mit dem Leben heute zu tun hat und die Beschäftigung mit ihr *Freude* bereitet.

Diese Punkte haben N.M. dazu veranlasst anzunehmen, dass eine Kinderbibel von Kindern eine religionspädagogisch sinnvolle Bereicherung in der Kinderbibel-Landschaft darstellen würde; einerseits, um die Kinder zum *Lesen* einer Kinderbibel zu animieren, des weiteren, um zu zeigen, dass biblische Geschichten *Aktualität* besitzen, und schließlich, um zu einer länger währenden *Auseinandersetzung* mit den biblischen Geschichten und mit den Gedanken von anderen Kindern zu diesen Geschichten einzuladen.
Die nachfolgende empirische Untersuchung soll dazu beitragen, diese These zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, indem in *kindertheologischen* Gesprächen geklärt wird, ob der in der Umfrage deutlich erkennbare theoretische Anreiz einer solchen Kinderbibel sich auch in der Praxis bestätigen lässt (beim Betrachten von Kinderbildern und Lesen von Kindertexten zur Bibel). Dazu wird das Verstehen biblischer Geschichten (hauptsächlich über das Medium von Bildern) des jeweiligen Kindes vor seinem persönlichen familiären und religiösen Hintergrund sowie seine Vorlieben beim „Lesen“ von Bildern als auch seine eigenen Vorstellungen von einer „Wunschkinderbibel“ beleuchtet werden. Diese Forschungsarbeit fragt zudem nach den Bedingungen, die zu der Entstehung eines überzeugenden Ergebnisses einer solchen Kinder-Kinderbibel von Wichtigkeit sein könnten, indem sie die Lehrerkommentare zur Entstehungssituation des Materials als auch das für die Interviews nicht verwendete Material unter diesem Aspekt auswertet.
Die vorliegende Untersuchung soll also helfen, in Bezug auf die Rezeption von Kinderbibeln „die Unkenntnis der Erwachsenen über die Welt und die Sichtweisen der Kinder abzubauen und ihre Initiativen, Zeichen, Sichtweisen, Anfragen, Rückmeldungen […] und ihre Äußerungen über das,

was sie brauchen, zu verstehen und zu interpretieren.“[214] Die genaue Formulierung der Forschungsfrage(n) erfolgt unter 8.1, nachdem die Grundlagen der Kindertheologie, die als Basis für die Entwicklung einer qualitativen, an den Beiträgen der Kinder selbst orientierten Erhebungsmethodik für diese Arbeit dienen soll, im folgenden Kapitel 6 dargestellt worden sind. Im Kapitel 7 folgen spezielle methodische Fragestellungen, die sich durch den Forschungskontext mit Kindern ergeben.

6. Der Ansatz der Kindertheologie

„Kindertheologie“ ist, seit Beginn dieser Forschungsarbeit, ein immer beliebteres Thema geworden. Gab es anfangs nur vereinzelt Aufsätze oder Forschungsprojekte, die Kinder als Subjekte ernst nahmen, kann die Religionspädagogik heute mit einem ganz eigenen Forschungszweig, der „Kindertheologie“, aufwarten, mit dem ganz neue Sichtweisen und Fragestellungen an die Theologie, und die Religionspädagogik im Besonderen, herangetragen werden. Da nach wie vor unter dem Begriff recht Unterschiedliches verstanden wird, muss zunächst das Verständnis von Kindertheologie, wie es dieser Arbeit zugrunde liegt, geklärt werden.[215] Dazu sollen kurz die geistesgeschichtlichen Hintergründe (6.1) sowie der damit verbundene „Blickwechsel“ in der Entwicklungspsychologie (6.2) skizziert werden, um dann über die verwandte Disziplin der Kinderphilosophie (6.3) auf das Arbeitsgebiet der Kindertheologie (ab 6.4) zu sprechen zu kommen.

[214] Synode der EKD 1995, S. 55.
[215] Die folgende Darstellung beschränkt sich auf einen kurzen Überblick. Für eine umfassendere Darstellung vgl. die Habilitationsschrift von Mirjam Zimmermann „Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu.“ Neukirchen-Vluyn 2010.

6.1 Geistesgeschichtliche Hintergründe

Die Arbeit eines jeden Pädagogen hängt immer auch von dem Bild ab, das er vom Kind hat. Dieses hat sich in den letzten Jahrhunderten von dem eines zu bezähmenden Objektes hin zu dem eines Subjekts, dessen Ideen unbedingt ernst zu nehmen sind, gewandelt, wie ein kurzer Blick in die Geschichte[216] zeigt:

Franz von Sales (1567-1622) sah in Kindern Tiere, „denen die Vernunft, die Rede und das Urteil fehlen". Das Kind sei ein bösartiges Wesen, dem man durch Zucht seinen störrischen Eigensinn brechen müsse.

Jean-Jacques Rousseau (1722-1778) zeichnete zwar in seinem Erziehungsroman „Emile oder Über die Erziehung" ein völlig konträres Bild von einem Kind – das Kind sei von Natur aus gut; und man müsse es wachsen lassen und alle schädlichen Einflüsse fernhalten. Doch von jeder Art religiöser Erziehung müsse man absehen, da „die kleine Pflanze" eben naiv-kindlich sei, zu keinem vernünftigen Gespräch fähig. „Jedes Kind, das an Gott glaubt, ist notwendigerweise ein Götzendiener oder Anthropomorphist."

Bei *Friedrich Hölderlin* (1770-1843) nimmt das Bild vom Kinde dann schon fast überhöhte Züge an. Es sei ein „göttlich Wesen"; in ihm allein sei Freiheit. Den Erwachsenen sei es in allem weit voraus – außer natürlich im Bösen. Die daraus erwachsende religiöse Unterweisung vermittelte daher einen „Heile-Welt-Glauben": Alle sind lieb – Gott und die Menschen; das alttestamentliche Gottesbild eines zornigen Gottes wurde dabei geflissentlich übergangen. Keine Rede auch davon, dass Menschen grausam sein können – Gefühle, die Kinder eigentlich nur allzu gut kennen.

In der Phase der *evangelischen Unterweisung* (1945-60) wird das Kind als passiver Empfänger der Glaubensbotschaft gesehen. Entscheidend ist der „Erzieher als Christ"[217], der das Kind zum mündigen Gemeindeglied erziehen soll. Allerdings, und das ist das durchaus Positive dieser Phase,

---

[216] Geschichtlicher Überblick bis Hölderlin in Anlehnung an A. Bucher, Kinder als Theologen? S. 19f.

[217] Helmuth Kittel, Der Erzieher als Christ, Göttingen ^{3}1961; zitiert in: G. Adam, R. Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium, S. 49.

wurde über die Kindgemäßheit bei Stoffauswahl und -aufbereitung, geschlechtsspezifische Unterschiede und eine kindgerechte Bilderdidaktik nachgedacht.[218] So wurde beispielsweise empfohlen, *Kinderzeichnungen* zu biblischen Geschichten anfertigen zu lassen, da das freie „Gestalten des Kindes als Ausdruck der Begegnung mit dem Wort“[219] zu verstehen sei.

Mitte der 60er Jahre setzt eine nachhaltige pädagogische Diskussion ein. Nachdem bislang Beiträge von Kindern zumeist wegen ihrer konkret-anschaulichen Art als unqualifizierte Vorstufen betrachtet worden waren, soll nun das Kind in der Religionspädagogik nicht länger „verleugnet“ werden.[220] Es folgt eine Schülerorientierung des Religionsunterrichtes – das Kind wird neben die Inhalte gestellt; Erträge der Sozialwissenschaften werden in die Religionsdidaktik aufgenommen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass es seit Mitte der 1960er Jahre auch einige Versuche gibt, Bibeln von Kindern *illustrieren* zu lassen; der Text bleibt dabei aber immer die Domäne der Erwachsenen. [221]

In den folgenden Jahren nimmt das Interesse an Kindern als Subjekte ihres Glaubens stetig zu. Diese Subjektorientierung hin zum Kind wird innerhalb der evangelischen Kirche mit der Synode der EKD von 1994 unter dem Stichwort „Perspektivwechsel“ manifestiert: „Die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt ernst zu nehmen, könnte [das] Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen, neue Einsichten zu gewinnen. Viele Gründe sprechen deshalb für einen Perspektivwechsel.“[222]

---

[218] G. Wied, Das Kind und die Botschaft, S. 118ff.

[219] K. Frör, Zeichnung und Bild im kirchlichen Unterricht, S. 74.

[220] 1964 kritisiert der Pädagoge *Werner Loch* in seinem Buch „Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“ die Vernachlässigung der konkreten Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler.

[221] Otto, Gert und Gunter: Die Bibel der Kinder. Hamburg 1965; Roelevelt, Kees (Hg.): Kinder malen die Bibel. Wuppertal 1980; L’Engle, Madeleine: Bilder der Bibel. So malen Kinder aus aller Welt Geschichten des Alten Testamentes. Neuhausen-Stuttgart 1980; Decoin, Didier: Die Bibel von Kindern illustriert. Die Zeichnungen zusammengetragen von Michèle Kenscoff. Genf 1983. Die Ehninger Kinderbibel. Geschichten aus der Bibel; von Kindern gemalt – für Kinder erzählt. Reutlingen 1992. Ev. Kirchengemeinde Seißen (Hg.): Die Seißener Kinderbibel. Holzgerlingen 2001. Wilfried Teichmann: Bemeroder Kinderbibel. 2004. (Diese Kinderbibel ist unveröffentlicht; die Bilder sind nur auf CD bei der Kirchengemeinde und dem Kindergarten in Bemerode vorhanden.) Christian Butt (Hg.): Wandsbeker Kinderbibel von Kindern für Kinder. Kiel 2005 (Dieser Titel ist irreführend, da die Kinder lediglich die nacherzählten Geschichten *illustriert* haben!)

[222] Synode der EKD 1995, S.50.

Heute werden dem Kind eigene schöpferische und kognitive Qualitäten zugestanden, das Recht auf die „Erste Naivität“ dennoch als wichtig zu wahren betont: „Kindertheologie zu belächeln ist fragwürdig. Die sogenannte ‚Erste Naivität‘ sollte zugelassen werden, Kinder aber nicht auf sie fixiert werden.“[223] Seit 2002 haben schließlich die Jahrbücher für Kindertheologie[224] sowie deren Sonderbände entscheidend zum steigenden Interesse an der „Kindertheologie“ und Würdigung der Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet beigetragen.

Zu *Kinderbibeln* im Speziellen gibt es allerdings bislang kaum Arbeiten, in denen Kindern als Rezipienten und eigentliche Zielgruppe von Kinderbibeln ernsthaft Gehör geschenkt wurde;[225] mit den Augen von Kindern wurden Kinderbibeln noch nicht begutachtet; Kinder wurden noch nicht nach ihren Vorstellungen und dem, was ihnen wichtig wäre, befragt. Es sind nach wie vor Erwachsene, die beurteilen, wie eine Kinderbibel auszusehen hat, welcher Kanon angemessen ist, welche Bilder abgedruckt werden. Darauf wird noch einmal im Unterkapitel „Kindertheologische Forschung“ einzugehen sein, um in diesem Kontext dann das Feld der vorliegenden Arbeit konkret abzustecken.

Zunächst soll jedoch ein Blick auf die zweite wichtige Bezugsgröße – die Entwicklungspsychologie[226] – (neben der allgemeinen Pädagogik bzw. Religionspädagogik) geworfen werden, mit der sich das Bild des Kindes gewandelt hat und die entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kindertheologie hatte.

---

[223] A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 21.

[224] A. Bucher/ G. Büttner et al., Jahrbuch für Kindertheologie Bde.1-10 sowie vier Sonderbände.

[225] Lediglich eine kurze Auswertung eines Gespräches von vier bis fünf Nachbarskindern über diverse Kinderbibeln durch I. Renz liegt vor. Sie hat das nicht initiierte Gespräch der Kinder, in dem sie sich vorwiegend zu den Bildern von Kinderbibeln äußern, protokolliert und hinsichtlich der Bildpräferenz ausgewertet. (Siehe hierzu einen gesonderten Überblick unter Kap. 4.3) I. Renz, Und was meinen die Kinder? Was Kinder zur Bebilderung von Kinderbibeln sagen. Ausführlicher: I. Renz, Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung. Vgl. auch die durch den Vortrag von N.M. beim Forschungskolloquium „Illustrationen in Kinderbibeln“ 2003 in Wien angeregte Studie von D. Németh, Die Beurteilung der Illustrationen von Kinderbibeln durch ungarische Grundschulkinder.

[226] Die Entwicklungspsychologie ist eine wichtige Bezugsdisziplin, weil sie auf die bei den Kindern vorhandenen Verstehensbedingungen sowie deren Wandel hinweist.

6.2 Entwicklungspsychologische Einsichten

Das neue Bild vom Kind in der Entwicklungspsychologie hat entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung der aktuellen Kindertheologie genommen.[227] Noch in den 1960er und 1970er Jahren wurde das Kind als vorwiegend von äußeren Faktoren geformt angesehen (*exogener* Ansatz). Erst mit der Grundthese des Entwicklungspsychologen Jean Piaget[228], dass Kinder sich die Welt auf ihre eigene Weise aneignen, ändert sich diese Sicht. Kinder sind von Anfang an *aktiv* und *konstruktiv* – jedoch auf *ihre* Weise (*konstruktivistischer* Ansatz). Da sie jedoch auch von Geburt an in einer interpersonalen Welt leben, muss angemessener von einer *Ko-Konstruktion*[229] gesprochen werden (sozialer Konstruktivismus). Gerade diese Ko-Konstruktionen, die das Individuum in der sozialen Interaktion entwickelt, sind von großer Bedeutung beim Lernen, da sie als Voraussetzungen für individuelle Konstruktionen angesehen werden können.[230] Dieser konstruktivistische Ansatz gilt auch für den Bereich des Religiösen (mehr zu Konstruktivismustheorien und deren Ertrag für die Kindertheologie unter 6.7).

Anknüpfend an die kognitiv-strukturelle Psychologie Jean Piagets werden strukturgenetische Theorien der religiösen[231] und moralischen[232] Entwicklung aktuell, die – wie die Titel schon besagen – von einem aufsteigenden Entwicklungsverständnis ausgehen; Entwicklung wird hier als eine hierarchische, nicht umkehrbare Abfolge von bestimmten Phasen verstanden, die sich am mündigen Erwachsenen zu orientieren scheint. Das birgt die Gefahr, die ersten Stufen lediglich als Vorformen zu sehen, die es zu überwinden gilt. Zudem wird bei der Betrachtung der religiösen Entwicklung der Fokus auf die Ausbildung kognitiver Urteilsstrukturen gelegt, andere wichtige Teilaspekte werden dabei außer Acht gelassen.

---

[227] A. Bucher, Kindertheologie, S. 13f.
[228] Entfaltet und expliziert in folgenden Büchern: J. Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kind. Stuttgart 1975; J. Piaget, Das Weltbild des Kindes. München 1992
[229] A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 16.
[230] K. Möller, Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- und Lernprozessen des Sachunterrichts, S. 254.
[231] James W. Fowler, Stufen des Glaubens.
[232] Fritz Oser/ Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung.

Positiver Ertrag jener Theorien ist es sicherlich, einen Blick für die Verstehensmöglichkeiten von Kindern zu entwickeln, der jedoch nicht dazu führen darf, die Kinder im Vorfeld auf bestimmte Verstehensmöglichkeiten festzulegen.

Eine andere Weiterentwicklung des Piagetschen Ansatzes bezieht sich auf seine Annahme, dass die kognitive Entwicklung eine bereichsübergreifende inhaltsunabhängige Entwicklung von Denkstrukturen sei. „Demgegenüber hält die moderne Entwicklungspsychologie fest, dass Entwicklung als *bereichsspezifische Entwicklung* verläuft und also *als an bestimmte Inhaltlichkeit gebunden* zu beschreiben ist.“[233] Ob dabei der Bereich der Religion auch eine eigene bereichsspezifische Domäne darstellt, wird seit Jahren diskutiert. Wenn die religiöse Begriffsbildung als Domäne gesehen werden kann, „die sich früh herausbildet und sich relativ unabhängig von anderen Domänen in verschiedenen kulturellen Kontexten entwickelt, so spielt die frühe Förderung der religiösen Begriffsbildung eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Grundlegung für eine weitere religiöse Entwicklung des Menschen.“[234] Nach Hanisch[235] werden dann intuitive religiöse Theorien weiter ausdifferenziert, wenn das Kind Gelegenheit zum Theologisieren mit „bedeutungsvollen“ Gesprächspartnern erhält und dieser mit Freude nachgeht. Unter sehr ungünstigen Umständen findet keine religiöse Begriffsbildung statt oder aber die im frühen Alter ausgebildeten, intuitiven religiösen Theorien bleiben bis ins Erwachsenenalter unverändert bestehen. Somit können Kinder einer Altersstufe auf durchaus sehr unterschiedlichem Niveau theologische Begriffe bilden. Zweierlei Anliegen ergeben sich daraus für ein Theologisieren mit Kindern: Zum einen müssen alle Kinder zu theologischen Gesprächen herausgefordert werden und dabei Anregungen erhalten, die zur Differenzierung ihrer theologischen Deutungskompetenz beitragen. Und damit zusammenhängend, müssen

[233] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S.33.
[234] Ebd., S. 35; Freudenberger-Lötz greift hier auf die Ausführungen des Anthropologen Pascal Boyer zurück.
[235] H. Hanisch, Kinder als Philosophen und Theologen, S. 12.

zum anderen die Konstrukte der Kinder wahrgenommen und aufgegriffen werden.

6.3 Kinderphilosophie als Vorreiterin

Starke Impulse an die „Kindertheologie“ gingen von der Bewegung für Kinderphilosophie aus. Diese entstand in den 1970er Jahren in den USA (Matthew Lipman und Gareth B. Matthews) und ist seit den 1980er Jahren auch in Deutschland vertreten, z.B. durch Ekkehard Martens.[236] Die Religionspädagogik war zu dieser Zeit inhaltlich stark erlebnis- und handlungsorientiert ausgerichtet, nicht aber diskursiv.[237] Das Anliegen der Kinderphilosophie war und ist es, eigenständige philosophische Kompetenz der Kinder durch Gespräche und methodische Instrumentarien zu bewirken, wie viele Buchtitel[238] zeigen. Dabei honoriert die Kinderphilosophie, dass Kinder Antworten auf Fragen nach dem Letzten und Unbedingten suchen und sich eigenständig ein Bild vom Menschen und von der ihn umgebenden Welt machen. Bereits Jean Piaget attestierte den Kindern ein Interesse an „natürlichen“ Fragen: Kinder deuten die Welt, und zwar entsprechend ihrer bisher gebildeten Strukturen.[239] Aus diesem Grunde lehnte Piaget die traditionelle Vermittlungsdidaktik ab und sprach sich für entdeckendes, problemlösendes, kooperatives Lernen aus. Für die Kinderphilosophie ergibt sich daraus, dass die vielfältigen Fragen der Kinder ernst genommen und nicht vorschnell beantwortet werden sollen. Vielmehr soll den Kindern zugetraut werden, im Diskurs eigene Antworten zu erproben und zu modifizieren.

In dieser Hinsicht gibt es mit der Kindertheologie grundlegende Gemeinsamkeiten.[240] Auch die Kindertheologie attestiert dem Kind, zu theologischen Einsichten fähig zu sein. Hier wie dort sind Kinder nicht nur

---

[236] E. Martens, Philosophieren mit Kindern, Stuttgart 1999.
[237] G. Büttner/ A. Bucher, Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, S. 36.
[238] Z. B. H.-L. Freese, Kinder sind Philosophen. Weinheim 1989; E. Zoller, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen. Zürich 1991.
[239] A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 17.
[240] E. Martens bezeichnet dies als „Familienähnlichkeiten“ in: Kinderphilosophie und Kindertheologie, S.30.

Objekte, sondern Subjekte des Lernens, d.h. ihnen wird eigenständiges Nachdenken über religiöse oder philosophische Fragen zugetraut.
Differenzpunkte sieht Martens in den in der Kindertheologie spezifisch religiös gefärbten Inhalten sowie in einer engagierten Glaubenshaltung, die auf einer Hoffnung im Glauben beruht, die nicht infrage gestellt wird.[241]
Dennoch spricht er sich für eine enge Kooperation beider Ansätze aus, da Inhalte, Methoden und Perspektiven des Nachdenkens trotz unterschiedlicher Akzente dies nahelegen.[242] Hierfür plädiert auch F. Schweitzer: „Der Begriff der Kindertheologie dient dabei zwar einerseits der Profilierung theologischer und religionsunterrichtlicher Fragen gegenüber der Kinderphilosophie – andererseits ist gar nicht zu übersehen, dass besonders in der Kindheit philosophische und theologische Fragen fast nahtlos ineinander übergehen.“[243]
Bei den theologischen Gesprächen mit Kindern soll jedoch nicht, wie Zoller[244] anführt, ein bestimmtes Glaubensgut *vermittelt* werden, sondern der Glaube *der Kinder* steht im Mittelpunkt sowie das Bemühen, die Kinder in ihrem *eigenständigen Denken und Deuten* anzuregen. Besonders geeignet für theologische Gespräche mit Kindern sind biblische Geschichten, „weil die Erfahrungen der Menschen mit Gott, die in der biblischen Tradition verarbeitet sind, die theologischen Fragen der Kinder herausfordern und ihnen gleichzeitig Deutungsmöglichkeiten an die Hand geben, mit denen sie Antworten auf ihre Fragen finden können.“[245] Für das Philosophieren mit Kindern eignen sich hingegen Märchen besonders gut, wenn es um die Grund- und Grenzerfahrungen von Menschen geht.
Bevor im weiteren Verlauf dieses Kapitels die Anliegen der Kindertheologischen Forschung im Speziellen diskutiert werden, muss im folgenden Unterkapitel zunächst noch das Verhältnis von Kindertheologie zur wissenschaftlichen Theologie umrissen werden.

---

[241] Ebd., S. 44ff.
[242] Ebd., S. 46.
[243] F. Schweitzer, Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht, S. 24.
[244] E. Zoller, Die kleinen Philosophen, S. 69.
[245] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 32, die hier Schweitzer wiedergibt.

6.4 Kindertheologie und wissenschaftliche Theologie

Kinder sind keine wissenschaftlichen Theologen; sie denken anders und ihr Wissen und ihre Erfahrungen folgen keiner wissenschaftlich-theologischen Logik. Dennoch wird von Kindern als Theologen gesprochen, was häufig auch Anlass zu heftigsten Diskussionen gab. Auf diese Begrifflichkeit wird am Ende des Abschnittes noch einmal zurückzukommen sein; an dieser Stelle soll mit der Bezeichnung von Kindern als Theologen zunächst auf eine Erweiterung des Theologiebegriffes hingewiesen werden, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat,[246] und wie sie hier kurz vor Augen geführt werden soll.

Nach Wilfried Härle ist Theologie eine „spezifische Form des christlichen Glaubens." Sie „dient der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung"[247] des christlichen Glaubens. Theologie ist somit nicht mehr nur eine Sache der akademischen Theologen, sondern auch der Laien, die sich ihr aus ganz anderen Blickwinkeln annehmen. Solch unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen können durchaus als Bereicherung empfunden werden. Insbesondere einer Theologie von Kindern schreibt Härle ein hohes kreatives Potential und besondere Qualitäten, wie die „Elementarität des Zugangs", die „Leiblichkeit des Denkens", die "Radikalität des Fragens" und die „Verfremdung des Vertrauten" zu.[248]

Auch Hans-Bernhard Petermann, für den Theologie „immer schon Auslegung von Glaubenserfahrung"[249] ist, verweist auf die theologischen Äußerungen von Kindern als auf eine ganz besondere Weise der Erschließung des Glaubens. Kinder würden sich unmittelbar einer Sache öffnen, sie mit allen Sinnen annehmen und engagiert antworten.

Ähnlich Peter Müller, der darüber reflektiert, inwieweit von Kindern als Exegeten gesprochen werden könne.[250] Wenn man unter Exegese eine Teildisziplin der Theologie als Wissenschaft versteht, sind Kinder keine

---

[246] A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 10f.
[247] W. Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 23.
[248] Ebd., S. 24ff.
[249] H.-B. Petermann, Wie können Kinder Theologen sein? S. 109.
[250] P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…" , S. 20f.

Exegeten. Interpreten von biblischen Texten sind sie aber durchaus: „Sie setzen sich selbst und ihre eigene Lebenswirklichkeit zu einem Text verstehend in Beziehung und können vom Text her ihre Lebenswirklichkeit deuten.“[251] Dies ist insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Interesse, als biblische Texte auch auf die persönliche Beziehung zu ihnen und auf ein ganzheitliches Verstehen zielen.

Reiner Anselm hebt insbesondere das *ergänzende* Moment einer Kindertheologie zur Theologie hervor: „Die professionsbezogene Theologie wird von dem Projekt der Kindertheologie zunächst gar nicht berührt.“[252] Weil es sich dabei „eben nicht um Theologie im Sinne der theologia acroamatica, sondern um eine Spielart der theologia catechetica [handelt], jenes Wissen, das unbedingt zum Glauben notwendig ist.“[253]

Zusammenfassend kann hier also gesagt werden: „Was hat die Theologie ohne Kinder verloren? Was geht ihr verloren, wenn sie die Kinder nicht wahrnimmt, beachtet und achtet.“[254] Kinder betreiben den obigen Ausführungen nach Theologie und können die wissenschaftliche Theologie durchaus mit ihren Ansichten bereichern; *umgekehrt* sind aber auch die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie zu den Deutungen der Kinder in Beziehung zu setzen, damit Kindertheologie nicht *unsachgemäß* und *romantisierend* Kinder als Theologen überhöht. Es geht also bei Kindertheologie „nicht darum, Kinder als wissenschaftliche Theologen zu sehen, sondern auf ihr Theologisieren aufmerksam zu werden.“[255] Dabei muss auch immer im Blick bleiben, dass Kinder die unterschiedlichsten Voraussetzungen haben, Theologie zu treiben: Sie haben ungleiche intellektuelle Fähigkeiten, verschieden ausgeprägte Reflexionsniveaus, unterschiedliche persönliche Neigungen und sind in verschiedenen religiösen Kontexten aufgewachsen. Die empirische Forschung der Kindertheologie „hat somit nicht nur eine instrumentelle Funktion, um besser an die gegebene Situation anknüpfen zu können, sondern sie trägt dazu

[251] P. Müller, „Da mussten die Leute erst nachdenken…“ , S. 20f.
[252] R. Anselm, Verändert die Kindertheologie die Theologie? S. 17.
[253] Ebd., S. 24.
[254] W. Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 26f.
[255] H. Hanisch, Kinder als Philosophen und Theologen, S. 8.

bei, eine Quelle der Theologie adäquat zu untersuchen und diejenigen sprechen zu lassen, die Adressaten von Theologie und Subjekte des Glaubens sind."[256]

6.5 Kindertheologische Forschung

Unter dem Begriff „Kindertheologie" ist bislang Vielfältiges verstanden worden: So wurden Kinder als Exegeten (Ruben Zimmermann)[257] oder aber nur als Interpreten (s.o., Peter Müller) biblischer Texte gesehen; jegliche kindliche Äußerungen zu theologisch relevanten Fragenkreisen wurde unter dem Titel der „Kindertheologie" subsumiert (Anton Bucher) oder aber erst die Reflexion über das „religiöse Denken" (Friedrich Schweitzer).[258]

Was ist nun unter kindertheologischer Forschung zu verstehen und welche Ziele verfolgt sie?

Erstmals würdigte Bucher 1992 mit dieser Bezeichnung die Auseinandersetzung von Kindern mit der Gottesfrage.[259] Er drängte darauf, sie als ‚Theologen' ernst zu nehmen.[260]

Auch Schweitzer weist in seinen Überlegungen zum *Begriff der „Kindertheologie"*[261] zunächst darauf hin, dass die Verwendung des Begriffs eine Reflexion darüber verlangt, ob es sich dabei jeweils um eine Theologie *der* Kinder, eine Theologie *für* Kinder oder/ und eine Theologie *mit* Kindern handelt.[262]

Von einer Theologie *der* Kinder kann gesprochen werden, wenn die Auffassungen der Kinder nicht nur beobachtet und erklärt werden, sondern in ihrem argumentativen Gehalt ernst genommen und als Ausdrucksformen

---

[256] Ziebertz, Religionspädagogik und Empirische Methodologie, S. 213.
[257] R. Zimmermann, Jakobs Begegnung am Jabbok, S. 44.
[258] Vgl. Zusammenstellung bei G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation, S. 56.
[259] A. Bucher, Kinder als Theologen.
[260] A. Bucher, Kinder und die Rechtfertigung Gottes? S. 7.
[261] F. Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? S.11ff.
[262] A. Bucher (2002) unterschied zunächst nur ein „Theologisieren *der* Kinder" von einem „Theologisieren *für* Kinder", G. Büttner/ H. Rupp (2002) fügten schließlich noch das „Theologisieren *mit* Kindern" hinzu.

vollwertigen Glaubens angesehen werden.[263] Dazu muss man sich auf die Fragen und Gedanken der Kinder einlassen. Dies ermöglicht es einem dann, die biblischen Überlieferungen im Kontext des alltäglichen und lebensweltlichen Erlebens der Kinder in einem aktuellen Zusammenhang zu sehen.

Bei einer Theologie *mit* Kindern liegt der Schwerpunkt auf der religionspädagogischen Praxis des Fragens und Antwortens *gemeinsam* mit Kindern.[264] Denn Kinder brauchen für ihre Erschließungsprozesse Informationen, Denkanstöße sowie interessierte Gesprächspartner: „Gleichzeitig ist es wichtig, Kindern zu einem Glauben zu verhelfen, der nicht in der Folgezeit als ‚naiv' abgetan wird. Dazu ist es notwendig, förderliche Entwicklungsanreize zu setzen."[265] Kinder können dabei den Erwachsenen helfen, „mit der Wahrheit entkrampfter" umzugehen.[266]

Ein weiteres Ziel ist es, den Kindern „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."[267]

Mit einer Theologie *für* Kinder ist nicht eine herunteradaptierte Erwachsenentheologie zu verstehen, sondern das Bewusstsein, dass ErzieherInnen und Eltern als theologische Ko-Konstrukteure unverzichtbar sind: „Je nach Situation können sie z.B. eine impulsgebende, eine seelsorgerlich begleitende, eine moderierende oder eine dokumentierende Rolle einnehmen (…)"[268] Denn gerade auch dann, wenn von einem bereichsspezifischen theologischen Wissen ausgegangen wird, kann mancher Irrtum oder manches Missverständnis seitens der Kinder durch fehlende Information erklärt werden.[269] Kinder sind also Konstrukteure ihrer eigenen Vorstellungswelt, gleichzeitig sind sie aber auf anregende

[263] A.a.O. sowie auch P. Freudenberger-Lötz, „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten…", S. 132.
[264] F. Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? S.18; Hervorhebung von N.M.
[265] P. Freudenberger-Lötz, „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten…", S. 132.
[266] A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? S. 27.
[267] M. Schambeck, Wie Kinder glauben und theologisieren, S. 26.
[268] A. Kunze-Beiküfner, Kindertheologie im Kontext des Kindergartens, S. 99.
[269] So G. Büttner/ A. Bucher, Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, S. 40.

Umwelten angewiesen. Deshalb ist Kindertheologie nicht vorstellbar ohne äußere Anregungen. Somit geht es in der Kindertheologie unter anderem darum, den Kenntnisstand zum religiösen Bereich zu erweitern: „Indem wir mit Kindern ‚theologisieren', aber auch, indem wir ihnen entsprechende ‚Inhalte' zugänglich machen, befähigen wir sie, den Gegenstandsbereich ‚Religion/ Theologie' entsprechend zu entwickeln und sukzessive und punktuell das Stadium der Naivität zu überschreiten."[270]

Zusammenfassend können die Leistungen einer Kindertheologie wie folgt beschrieben werden:

Bei der Kindertheologie wird der „Fokus auf das lernende Subjekt und dessen Möglichkeit eines Umgangs mit Lerngegenständen" gelegt.[271] Es werden selbstständige und selbsttätige Bildungsprozesse unterstützt (im Gegensatz zur Anhäufung von trägem Wissen). Weil besonders die Eigenaktivität des einzelnen Kindes in den Blickpunkt genommen wird, ist Kindertheologie somit als „persönliche, kontextuelle und kreative Laientheologie" zu verstehen, als „Offenbarungs- und Antworttheologie sowie vorläufige, kritische und dialogische Theologie."[272] Sie kommt erst dann zum Ziel, wenn sie in „theologisches Engagement" übergeht, das als „persönliches Angesprochensein begriffen werden kann, welches zu neugieriger Auseinandersetzung mit der Sache" führen kann.[273]

Um aber Glaubenswissen[274] kommunizieren zu können, bedarf es entsprechender Formen, in denen es kommuniziert werden kann. Diese Kommunikationsformen für das je individuelle Glaubenswissen bereitzustellen, ist, nach Anselm, Aufgabe einer zeit- und situationsgemäßen theologia catechetica und damit auch der Kindertheologie.[275] Dabei ist zu bedenken, dass Glaubenswissen keine

---

[270] G. Büttner, Naive Theologie als besondere Kompetenz der Kinder, S. 292.
[271] H. Mendl, Wie Kinder mit Differenz umgehen, S. 23.
[272] M. Zimmermann/ J. Kok, „Arm" und „reich" sind immer die anderen, S. 120.
[273] A.a.O.
[274] Glaubenswissen ist „die Art und Weise, in welcher der Glaube dem individuellen und gemeinschaftlichen Wahrheitsbewusstsein von Menschen aufgrund der geistgewirkten Evidenz fremden Glaubenszeugnisses präsent ist und ihr Selbstwissen, Weltwissen und Gottwissen prägt." Definition aus I. Dalferth, Kombinatorische Theologie, S. 35.
[275] R. Anselm, Verändert die Kindertheologie die Theologie? S. 25.

statische Größe ist, sondern sich im Laufe des Sozialisationsprozesses und durch den Wechsel der kulturellen Kontexte ändert. Welche Besonderheiten bei der Kommunikation mit Kindern zu beachten sind, soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

6.6 Kindertheologische Kommunikation

Wie oben bereits diskutiert, nimmt die Kindertheologie „die Beiträge der Kinder nicht als Ausgangspunkt der Vermittlung ‚wirklicher Theologie'", sondern hat echtes Interesse daran, durch Dialoge, Rückfragen und Zuhören zu erfahren, „wie das Kind sich den Prozess der Wahrnehmung eines Textes oder theologischen Problems ‚zurechtgelegt' und welche Theorien es spontan entwickelt" hat.[276] Das stellt aber jeden Erwachsenen, der Kindertheologie treiben möchte, vor ein Kommunikationsproblem, da Kindheit für ihn eine prinzipiell Unbekannte darstellt, welche, nach Henning Schluß, auch durch Forschung nicht überwindbar sei: „Die Reaktion auf diese Einsicht des Unbekanntseins wäre jedoch keine Resignation, sondern der Versuch einer Kommunikation angesichts der Unbekanntheit."[277]

Nach Schluß muss ein echtes Interesse an Kindern die Basis der Kommunikation mit Kindern bilden. Der kindertheologische Diskurs zeichnet sich für Schluß durch drei Kommunikationsebenen[278] aus: Die erste zielt (auf der Beziehungsebene) mit dem „Ernstnehmen der Kinder auf eine größtmögliche Symmetrie der Kommunikation"; das (durch unterschiedliches Wissen) asymmetrische Gefälle auf der zweiten Ebene (auf der Inhaltsebene) wird dabei allerdings nicht ignoriert, sondern zu überwinden gesucht, indem Anregungen zu weiterführendem Verstehen gegeben werden. Dabei kann es zu einer umgekehrten Asymmetrie kommen (dritte Ebene), bei der die Erwachsenen ins Staunen versetzt werden und angeregt werden, ihr Vorverständnis zu erweitern. „Hier wird die

[276] M. Zimmermann, Das methodische Handwerkszeug einer Kindertheologie, S. 107.
[277] H. Schluß, Ein Vorschlag, S. 30f.
[278] Ebd., S. 25-29.

eigentliche Herausforderung eines theologischen Gespräches mit Kindern sichtbar, die nicht planbare Offenheit des Gesprächs.“[279]

Katharina Kammeyer plädiert daher – unter Aufnahme des Konzeptes der „Interpretativen Rekonstruktion von Kulturen“ von William Corsaro, das konstruktive Entwicklungstheorien mit einer sozialen Perspektive verbindet – dafür, kindliche Gespräche über Glaubensthemen als Ausdruck einer eigenen Kultur zu werten: „Kinder tragen dazu bei, dass Sprache lebendig bleibt, indem sie sie gebrauchen und dabei auch verändern, und sie sorgen für kulturelle Weitergabeprozesse in Festen und Ritualen und variieren diese.“ [280] Dabei sollten die Kinder nicht mehr als Werdende, sondern als Seiende gesehen werden: „Dies führt die neue Kindheitsforschung dahin, dass die ‚objektive’ Welt der Erwachsenen, die möglicherweise von den Kindern einmal „erreicht“ wird, als Vergleichsfolie inakzeptabel wird.“[281] Als Folge dieser Betrachtung wären zusätzlich vermehrt Untersuchungssettings zu wählen, bei denen spontane Gespräche von Kindern mit Tonband mitgeschnitten werden, denn: „In der Gleichaltrigengruppe herrscht ein experimenteller Verhaltensstil vor, in dem in Spiel und Kommunikation eigenständige Interpretationsmuster entfaltet werden können… Gegenüber Erwachsenen nehmen Kinder immer wieder die Rolle derjenigen ein, die ihre Konstruktionen von Bedeutungszusammenhängen bezüglich neuer Begriffe (…) bestätigen lassen wollen.“[282]

Schwierigkeiten bei der Kommunikation sind nach Luhmann keine Ausnahme, sondern eher die Regel. Bei der religiösen Kommunikation im Besonderen kann man sich zwar auf Texte beziehen, doch „bleiben die Texte im Hintergrund einer mündlichen Kommunikation.“[283] Die Mündlichkeit

---

[279] T. Nauerth, Fabelnd denken lernen, S. 55.

[280] K. Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“, S. 65-85; hier S. 74. Sowie S. 80: „Gegenüber der Symbiose mit den Eltern treten die Gleichaltrigen also als wichtige zusätzliche Personen hinzu, die sich untereinander mit alternativen Handlungsmustern und Weltdeutungen konfrontieren.“ Und weiter S. 81: „ Das Wissen, das sie einbringen, das ihnen von Erwachsenen bzw. Medien zur Verfügung steht, wird eigenständig gebraucht… .“ Sie setzt sich hier auseinander mit William A. Corsaro, The sociology of childhood. London/ New Dehli ^{2}2004.

[281] K. Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“, S. 68.

[282] U. Oevermann, zitiert bei K. Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“, S. 79, Fußnote 203.

[283] N. Luhmann, Religion als Kommunikation, S. 137.

aber bringt es mit sich, dass für die Kommunikationspartner letztlich nur ihr eigenes Gedächtnis als Argumentationsfundus zur Verfügung steht.[284]

Gerhard Büttner geht bezüglich religiöser Kommunikation von einem kommunikativen Netz aus, in welchem diese stattfindet. Hinsichtlich einer Kindertheologie hält er es daher für hilfreich, allen denen, die kindertheologische Gespräche führen oder leiten wollen, Muster aufzuzeigen, denen die Kommunikation der Kindertheologie folgt, und die Ausdruck und Lösung bestimmter Fragen zwischen Gott und der Welt betreffen.[285] Denn bestimmte Problemkonstellationen laufen offenbar mit hoher Wahrscheinlichkeit auf bestimmte Lösungsmuster zu.[286]

Schon Fritz Oser und Paul Gmünder gehen in ihrem strukturgenetischen Ansatz davon aus, dass es für die Konzeptualisierung religiöser Fragestellungen gewisse „Mutterstrukturen“[287] gibt: „Personen haben über die verschiedenen Inhalte hinweg dasselbe religiöse Urteil. Diese Urteilsstruktur wird umgekehrt als ein Bündel von Regeln über bestimmte inhaltliche Aussagen gelegt“.[288] Daher können für die Stufen Deus-ex-machina, Do-ut-des sowie eingeschränkt für die Deismus-Stufe[289] zu verschiedenen Fragestellungen bestimmte religionsbezogene Antwortmuster bei Kindern erwartet werden. Allerdings sieht Büttner die Mutterstruktur stark an die Kontingenz/Theodizee-Thematik gebunden, so dass viele theologisch relevante Themen durch dieses Muster nicht erfasst werden.

Bei einer primär mündlichen Kommunikation, wie es beim Theologisieren mit Kindern der Fall ist, ist es sinnvoll zu fragen, welche Modi der Kommunikation am hilfreichsten sind, damit bestimmte Inhalte behalten

---

[284] Büttner sieht darin ein entscheidendes Differenzkriterium zwischen einer Laien- bzw. Kindertheologie und einer eher textgestützten wissenschaftlichen Theologie; in: G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation, S. 58.

[285] G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation, S. 59.

[286] A.a.O. Büttner referiert hier Frieder Spaeth/ Hartmut Rupp, Der Teufel und der liebe Gott. In: entwurf 3/2002, S. 3-5.

[287] F. Oser/ P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, S. 61ff.

[288] Ebd., S. 71.

[289] G. Büttner, Jesus hilft! S. 219ff; Büttner sieht als Kennzeichen der 3. Stufe eher eine Subjektivierung der Aussagen als die Betonung der Differenz zwischen Immanenz und Transzendenz.

werden. Jean M. Mandler[290] hebt drei Schemata der Kommunikation heraus, die offenbar besonders kompatibel für das psychische System sind: Szene, Skript und Story. Dabei werden Varianten bei der erinnernden Wiedergabe an das bekannte Schema bzw. die Form der Story assimiliert. Gerade auch bei der Rezeption biblischer Geschichten gelten implizite Regeln, wogegen nur ungern verstoßen wird: Ein guter Ausgang wird erwartet, in der Bibel hat es gerecht zuzugehen – wobei das Gerechtigkeitskonzept des jeweilige Kommunikationsteilnehmers ausschlaggebend ist. Geschichten manifestieren sich dann in bestimmten Bildannahmen, je nachdem welcher story sie zugeordnet werden.

Solche Organisationen theologischen Wissens scheinen kein Spezifikum kindlichen theologischen Nachdenkens zu sein. Sowohl Erwachsene als auch Kinder greifen je nach Situation auf ein eher konkretes oder eher abstraktes Argumentationsschema zurück.[291] Büttner hält diese Erkenntnis von Justin L. Barrett für bedeutsam, „weil sie ein implizites Plädoyer für ein Theologisieren auf zwei Ebenen enthält. Bei Kindern wie Erwachsenen gibt es offenbar die Tendenz, das Religiöse einerseits in den Mustern der Alltagskommunikation zur Sprache kommen zu lassen, andererseits aber auch schon im Kindesalter sich an Paradoxien heranzutasten.“[292]

6.7 Konstruktivismus und Kindertheologie

Wie bereits an den vorangehenden Unterkapiteln deutlich gemacht werden konnte, geht es beim Theologisieren mit Kindern auch darum, sie beim Entwickeln von eigenständigen, tragfähigen Deutungen bezüglich theologischer Fragestellungen zu unterstützen. Bei den entwicklungspsychologischen Ausführungen unter 6.2 wurde schon angedeutet, dass dabei der Konstruktivismus eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Daher sollen an dieser Stelle über konstruktivistische Perspektiven

[290] J. M. Mandler, Stories, Scripts and Scenes.
[291] Justin L. Barrett, Do children experience God as adults do? Von Büttner zur Argumentation herangezogen in: G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation, S. 67.
[292] G. Büttner, Strukturen theologischer Argumentation, S. 68.

für eine Kindertheologie reflektiert werden. Dazu muss kurz geklärt werden, was unter Konstruktivismus zu verstehen ist (6.7.1); welche Folgen sich daraus für die religionspädagogische Didaktik ergeben (6.7.2), um schließlich nach den Konsequenzen für die Forschungsarbeit innerhalb des Gebietes der Kindertheologie zu fragen (6.7.3).

6.7.1 Konstruktivismus – eine Begriffsklärung

Der Konstruktivismus ist keine einheitliche Theorie, sondern ein „ äußerst dynamischer interdisziplinärer Diskussionszusammenhang.“[293] Ausgangspunkt ist die Auffassung, dass sich jeder Mensch die Vorstellung von der Welt in seinem Kopf *konstruiert*. Somit ist unsere Konstruktion im Prinzip auch unabhängig vom „Objekt“. Das aber wiederum bedeutet, dass sich Menschen unterschiedliche Bilder von ein und demselben Sachverhalt machen können. Dem Konstruktivismus geht es nun darum, zu fragen, ob eine Deutung *viabel* ist, d.h. sich in einer bestimmten Situation bewährt hat.
Der *radikale Konstruktivismus*[294] betont, dass jedes Denken und Verstehen subjektabhängig ist; d.h. eine Wirklichkeit erster Ordnung (eine externe Realität) kann vom Menschen niemals direkt erkannt werden.[295] Dies führt dann zur Anerkennung vieler konkurrierender Deutungsmuster – einzige Forderung: Sie müssen Konstruktionen von viablem Wissen sein, das sich in der Anwendung bewährt. Das bedeutet aber für den Bereich des Religiösen, dass auch Aussagen zur Transzendenz letztlich solche subjektiver Wirklichkeitswahrnehmung sind.[296]

---

[293] H. Mendl, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik, S. 14.
[294] Entscheidenden Einfluss auf die Verbreitung radikal-konstruktivistischer Gedanken hatten die Veröffentlichungen von Ernst von Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1997; und Paul Watzlawick, Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1995.
[295] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 54.
[296] G. Büttner, Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht, S. 10. Büttner beruft sich hier auf Siegfried J. Schmidt, Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Ders. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. ^{7}1996, S. 11-88, hier: S. 35.

Freudenberger-Lötz formuliert zusammenfassend auf dieser Grundlage folgende pädagogisch relevanten Thesen:[297]

- Lernende steuern ihre Lernprozesse weitgehend autonom.
- Konstruktionen können nicht einfach vermittelt werden.[298]
- Lerninhalte und -ziele müssen von den Lernenden selbst entwickelt und festgelegt werden (stößt im System Schule an Grenzen).
- Individuelle Konstruktionen können hinsichtlich ihrer Viabilität beurteilt werden.

Beim *sozialen Konstruktivismus* liegt die Betonung auf den kommunikativen Aspekten, d.h. auf dem Prozess der gemeinsamen Findung von Bedeutung. Denn Wirklichkeit wird dann als verbindlich und sinnhaft erlebt, wenn Menschen sie gemeinsam teilen können.[299]
Freudenberger-Lötz folgert daraus für den Wissenserwerb:[300]

- Kommunikative Aushandlungsprozesse, vor allem auch unter den SchülerInnen selbst, müssen bewusst in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden (soziale Viabiblitätsprüfung); gerade dadurch werden individuelle Vorstellungen verändert.
- Wissenserwerb ist zudem von sozialen Kontextfaktoren abhängig (Familie, Peers, Medien…). Daher müssen auch die außer-schulischen Kontexte der Lernenden produktiv aufgenommen werden.

---

[297] Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 55.
[298] „Lernen geschieht nicht etwa durch die Übertragung des Lehrerwissens auf Schüler/innen im Sinne einer ‚direct transmission', sondern in einem aktiven, konstruktiven, kooperativen, situierten und weitgehend selbstgesteuerten Prozess, in dem Schüler/innen – auch im Gespräch untereinander – Vorstellungen aufbauen und überprüfen." P. Freudenberger-Lötz, Der Beitrag des Konstruktivismus, S. 253 zitiert K. Möller/ I. Büsch/ A. Engelen, Konstruktivistisch orientierte Lehrerbildung – am Beispiel des Lernens und Lehrens naturwissenschaftsbezogener Inhalte im Sachunterricht der Grundschule, in: H. Petillon (Hg.), Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte (Jahrbuch Grundschulforschung 5), Opladen 2002, S. 269.
[299] Vgl. P. L. Berger/ T. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.
[300] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 57.

6.7.2 Konstruktivistische Didaktik

Indem, wie oben ausgeführt, jede Schülerin und jeder Schüler selbst entscheidet, was und wie sie/er aus der Lernumwelt aufnimmt, muss im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts das Bewusstsein eben für diese Eigenverantwortung des Lernens gestärkt werden. Dies bedeutet einerseits, dass es notwendig ist, den Kindern zuzutrauen, dass sie individuelle Lösungen finden und aus den Kenntnissen, die sie haben, Zusammenhänge aufbauen können. Andererseits müssen die SchülerInnen aber lernen, sich durch eigenständige Denk- und Transferleistungen einzubringen und nicht durch passive Konsumhaltung. In diesem Zusammenhang sollen Selbststeuerungs- und Kooperationskompetenzen herausgebildet werden,[301] und das Augenmerk auf den Erwerb von Lernstrategien gelegt werden. Wichtig ist in dieser Hinsicht jedoch auch der Beziehungsaspekt, wie von Kersten Reich betont: „Eine grundsätzliche solidarische Haltung setzt voraus, dass die Beziehungen mit den Lernern erst die Bedingungen schaffen, die das konstruktive „Ich-will“ mit dem rekonstruktiven „Ich-soll“ vermitteln.“[302]

Auf Seiten der Lehrkraft erfordert dies ein Umdenken in der Hinsicht, dass nicht mehr das objektiv „richtige“ Modell innerhalb eines Fachgebietes kindgerecht zu vermitteln ist, sondern dass Raum für eigene Forschung und Konstruktionen der SchülerInnen geschaffen wird. Dabei ist es nicht sinnvoll, einzelne Problemstellungen isoliert zu behandeln, sondern anhand realistischer Probleme, die an den Vorerfahrungen der Lernenden anknüpfen, dieselben kognitiv und emotional herauszufordern. VertreterInnen des „Anchored Instruction-Ansatzes“[303] empfehlen, „narrative Anker“ anzubieten. Solche „narrativen Anker“ könnten beispielsweise Abenteuergeschichten bzw. in kindertheologischen Gesprächen biblische Geschichten sein, mit denen sich die Kinder identifizieren können, in denen

[301] H. Mendl, Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 31f.
[302] K. Reich, Konstruktivistische Didaktik, S.38.
[303] Hier ist beispielsweise die Forschergruppe um John D. Bransford zu nennen: Bransford J.D./ Franks J.J. et al., New approaches to instruction: Because wisdom can’t be told. In: Vosniadou, Stella/ Ortony Andrew (eds.): Similarity and analogical reasoning. Cambridge 1989, S. 470-497.

sie selbstständig Probleme entdecken und Lösungen auf diese Probleme erarbeiten können.[304]

Insgesamt soll Unterricht also so strukturiert werden, dass verschiedene Konstruktionswege ermöglicht werden und individuelle sowie kollektive Lernprozesse produktiv aufeinander bezogen werden können.[305] Dies erfordert aber von der Lehrkraft ein hohes Maß an „*Wahrnehmungskompetenz*“, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lern- bzw. Konstruktionswege erkennen zu können, sowie an „*Differenzierungskompetenz*“,[306] um verschiedene Lernwege ermöglichen zu können. Ergebnisse neuerer kindertheologischer Forschung unter Berücksichtigung des Konstruktivismus könnten hierbei für die Lehrkraft Strukturierungshilfen erbringen, wie im Folgenden weiter dargelegt werden soll.

6.7.3 Konstruktivismus in der kindertheologischen Forschung

Kinder sind selbst die Subjekte und Konstrukteure ihrer religiösen Biographie. Sie stellen nicht nur theologische Grundfragen, sondern suchen auch selbstständig nach Antworten. „Nicht länger ist es vorrangige Aufgabe, ein bestimmtes tradiertes Bild von der Welt zu vermitteln, als vielmehr die Kräfte der Verhandlungsfähigkeit bei den Schülern freizusetzen und zu stärken. Dann wird es zur obersten Maxime des Lernens, einander zuzuhören und aufeinander einzugehen.“[307] Denn fremde Bildungsgehalte stellen nach konstruktivistischer Sicht inhaltsleere Information dar, die im besten Fall zu einer Verstörung des Lernenden führen – im schlechtesten Fall nur kurz wahrgenommen, dann aber als unbedeutend ausgefiltert und ignoriert werden.[308]

---

[304] J. Gerstenmaier/ H. Mandl, Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, S. 875.
[305] H. Mendl, Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 32.
[306] Begriffe „Wahrnehmungskompetenz“ und „Differenzierungskompetenz“ von Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 63.
[307] P. Freudenberger-Lötz zitiert hier in ihrem Aufsatz „Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht“, S. 240, H. Schreier, Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens, in: J. Kahlert (Hg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn 1997, S. 35.
[308] H. Mendl, Wie Kinder mit Differenz umgehen, S. 27.

Wichtigstes Ziel theologischer Gespräche mit Kindern sollte daher sein, Kinder dabei zu unterstützen, Kompetenzen zu erwerben, die ihnen eine verantwortete Antwortsuche auf prinzipiell unentscheidbare Fragen ermöglichen. Dabei spielt der Kenntnisstand zu den einzelnen Gegenständen eine wichtige Rolle, denn nur wer etwas weiß, kann auch anspruchsvollere Konzepte entwickeln.[309] Differenzen zwischen erwachsenem und kindlichem Denken erklären sich allein aus fehlendem bereichsspezifischem Wissen.[310] Zahlreiche entwicklungspsychologische Studien[311] und Untersuchungen zu Sozialisationsprozessen zeigen das Interesse an diesen kindlichen, religiösen Vorstellungen.

In diesem Zusammenhang fokussiert nun die *Kindertheologie* das lernende Subjekt und dessen Möglichkeit eines Umgangs mit Lerngegenständen – „die Frage, wie tradierter Glaube und individuelles Leben miteinander in Beziehung kommen können."[312]

Doch geht das Anliegen der Kindertheologie noch einen Schritt weiter: die eigenständigen, theologischen Beiträge der Kinder sollen nicht nur wahrgenommen werden, sondern ihre Charakteristik und theologische Aussagekraft einerseits und die zur Erhebung der Daten verwendete Methodik andererseits sollen aufgezeigt werden.

Wird nun unter einem konstruktivistischen Blickwinkel kindertheologische Forschung betrieben, kann die Komplexität von Lernprozessen transparent gemacht und zugleich auf bestimmte Strukturen innerhalb von diesen hingewiesen werden: Dazu gehören beispielsweise Strukturen innerhalb von Rezeptionsprozessen bei bestimmten Themen und entsprechenden Altersstufen bzw. Begabungsniveaus[313] und Logiken innerhalb von Lernprozessen. Somit lassen sich also durch das Theologisieren mit

---

[309] G. Büttner, Naive Theologie als besondere Kompetenz der Kinder, S. 291.
[310] G. Büttner/ A. Bucher, Kindertheologie – eine Zwischenbilanz, S. 40.
[311] F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Gütersloh ^{3}1994; U. Schwab, Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling. Münster 2000; S. Klein Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart 2000.
[312] H. Mendl, Wie Kinder mit Differenz umgehen, S. 23.
[313] Hierzu bedarf es noch weiterer empirischer Studien; bislang haben sich hier insbesondere G. Büttner und Freudenberger-Lötz engagiert, aber auch neuere Arbeiten leisten ihren Beitrag, wie die von K. Kammeyer sowie von C. Butt, Kindertheologische Untersuchung zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Göttingen 2009.

Kindern Argumentationsmuster im Zusammenhang mit bestimmten theologischen oder philosophischen Fragestellungen im Sinne von Strukturen erkennen.[314]

Ein weiterer Punkt, den der konstruktivistische Ansatz beiträgt, ist, dass beim Theologisieren mit Kindern stärker selbstgesteuerte Gespräche zwischen den SchülerInnen Beachtung finden müssen. Denn SchülerInnen können in theologischen Gesprächen lernen, auf MitschülerInnen zu hören, auf sie einzugehen und dabei eigene Verstehensprozesse weiterzutreiben.

7. Methodische Zugänge

Wenn Kindertheologie, im Sinne einer Theologie *der* Kinder, mehr sein will als „Provokation“ oder „Romantizismus“, wenn sie also nachvollziehbar und diskutierbar sein soll, bedarf es eines reflektierten Einsatzes von geeigneten Methoden. Folglich muss überlegt werden, wie methodisch Kommunikation mit Kindern gestaltet und die Eigensicht *der Kinder* erhoben werden kann – und nicht die des Forschers.

Im Folgenden soll der methodologische *Rahmen* der vorliegenden Arbeit erläutert und begründet werden, um die Untersuchung nachvollziehbar und den Aufbau insgesamt sowie die Ergebnisse transparent zu machen. Zuerst werden *grundlegende* Überlegungen angestellt, die bei der Durchführung der Arbeit mit zu bedenken waren. Die *konkreten*, auf diese Studie bezogenen, methodischen *Entscheidungen* werden erst im Anschluss, in Kapitel 8 des zweiten, empirischen Teils dieser Arbeit erläutert.

Zunächst soll also in diesem mehr theoretisch orientierten Kapitel auf allgemeine Probleme bei der Forschung mit Kindern hingewiesen werden (7.1), um sodann spezifischer auf Schwierigkeiten bei der Forschung auf Grundlage von einer interpretierenden Betrachtung von Kinderbildern aufmerksam zu machen (7.2). Diese Erkenntnisse haben schließlich Konsequenzen für die methodologischen Grundlagen dieser Arbeit (7.3)

[314] G. Büttner/ H. Rupp, Theologisieren mit Kindern.

sowie für die Wahl des grundlegenden Verfahrens zur Datensammlung und -auswertung, der Grounded Theory (7.4).

7.1 Probleme der Forschung mit Kindern

Die Religionspädagogik verwendet vermehrt Theorien aus der allgemeinen Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie sowie aus den Religionswissenschaften, da die religiöse Bildung in der Moderne so komplex geworden ist, dass sie „mit theologischen Konzepten allein nicht mehr hinreichend erfasst werden kann.“[315] Wichtige Impulse für die Kindertheologie kamen dabei insbesondere aus den Erkenntnissen der neueren Kindheitsforschung. Diese fragt, ebenso wie die Kindertheologie, nach der Perspektive des Kindes (vgl. auch 6.6). Dafür stehen ihr zunächst prinzipiell alle sozialwissenschaftlichen Methoden zur Verfügung, sowohl quantitative als auch qualitative, doch müssen die angewandten Methoden dem Forschungsinteresse „Kind“ angemessen sein, d.h. seine kognitive Entwicklung, seine Verbalisierungs-, Lese- und Schreibfähigkeiten berücksichtigen *und* seine eigenständigen Konstruktionsleistungen erfassen. Somit ist „die Entscheidung, welche Methoden zum Einsatz kommen sollen, unbedingt begründungsbedürftig und (muss) von Forschungsfrage zu Forschungsfrage neu“[316] verhandelt werden.

Friedrike Heinzel hat in ihrem Buch über Methoden der Kindheitsforschung unterschiedliche methodische Zugänge zusammengetragen. In ihrer Einführung weist sie zum einen auf die Erwachsenenzentrierung von Forschung hin, der man sich bewusst sein muss, denn sogar eine „kindgerechte“ Forschung geht auf Kindheitsbilder von Erwachsenen zurück, Datenerhebung und Interpretation orientieren sich an Regeln und Bedeutungssystemen der Erwachsenenkommunikation. Zum anderen betont sie das schwierige Unterfangen, ein möglichst anregendes Untersuchungsarrangement zu schaffen, um den Kommunikations-

[315] Ziebertz, Religionspädagogik und Empirische Methodologie, S. 210.
[316] G. Mey, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 2.

möglichkeiten und -bedürfnissen der Kinder zu entsprechen. Isoliert man die Kinder in der Forschungssituation werden zwar Störungen, hervorgerufen durch Interaktionsgeflechte mit Gleichaltrigen, vermieden, gleichzeitig werden sie aber in ein hierarchisches Forschungsarrangement zwischen forschenden Erwachsenen und beforschten Kindern integriert, das sie vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen individuellen Lebenserfahrung bewältigen.[317]

Das heißt, die Methoden der qualitativen Sozialforschung kommen in der Forschung mit Kindern an ihre Grenzen, zumal sie mit sprachlichen Äußerungen arbeiten, die, insbesondere wenn jüngere Kinder als Informanten bei direkten Befragungen herangezogen werden, das Problem der Validität in sich bergen.[318] Denn es kann sich mitunter als schwierig erweisen, kindliche Aussagen richtig zu interpretieren, weil die Sinn- und Regelsysteme von Kindern Erwachsenen teilweise fremd bzw. fremd geworden sind.

Daher eignet sich für kindertheologische Studien nach M. Zimmermann besonders das *halbstrukturierte Interview*[319], bei dem vorbereitete Fragen gestellt werden, die Reihenfolge der Fragen gleichgültig ist und sich nach dem Gesprächsablauf richtet, gezielte Nachfragen und das Verfolgen von eingebrachten Ideen der Kinder aber möglich sind. In der vorliegenden Studie dienten die Leitfragen, hier eher Leit*impulse*, nur als Gerüst; sie sollten die Kinder animieren, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen möglichst konkret und umfassend zu verbalisieren. Da die subjektiven Sichtweisen der Kinder und ihr Verhältnis zu den Bildern von Interesse waren, können die Interviews auch als Varianten des Leitfadeninterviews gewertet werden – als fokussierte Interviews. Dabei wird nämlich detailliert nach subjektiven Definitionen, Wahrnehmungen und Reaktionen zu den Bildern gefragt. „Bestandteil der Methode sind Fragen,

[317] F. Heinzel, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 711.
[318] F. Heinzel, Qualitative Interviews mit Kindern.
[319] M. Zimmermann, Wie mache ich gute kindertheologische Forschung, S. 72/73; Synonyme sind „semistrukturiert", „semiklinisch" oder, wie im Folgenden verwendet „Leitfadeninterview".

die so offen formuliert sind, dass die Proband/-innen ihre Ansichten möglichst unbeeinflusst präsentieren.“[320]

Zudem wurden für diese Arbeit Kinder aus dritten Grundschulklassen[321] als Gesprächspartner ausgewählt, bei denen eine gewisse sprachliche Fertigkeit und die entwicklungspsychologische Möglichkeit, ihre innere Welt zu verbalisieren, vorausgesetzt werden durften. Bei offenkundigen Unterschieden im Entwicklungsstand der Kinder konnte der Ablauf der Interviews dank der qualitativen Vorgehensweise immer auf den Einzelfall abgestimmt werden, und außerdem konnten die persönlichen Belange eines jeden Kindes respektiert werden. Besonders wichtig sind bei Interviews mit Kindern die Wahl eines vertrauten Ortes, eine ungestörte Interviewsituation, das Vermeiden von abstrakten Bezügen sowie von Fragen nach Zeiträumen und räumlichen Distanzen.[322] Nach bzw. zum Teil schon während einer Interviewsequenz (von 5-6 Interviews pro Vormittag) wurde ein Postskriptum angelegt. In diesen Aufzeichnungen wurden die Namen, Alter der Kinder und Besonderheiten beim Gespräch (z.B. Kind schaukelt auf dem Stuhl; Hausmeister betritt den Raum, um nach der Heizung zu sehen…) vermerkt, um sie bei der Interpretation eventuell hinzuziehen zu können.

---

[320] B. Friebertshäuser/ A. Langer, Interviewformen und Interviewpraxis, S. 441. Auch G. Mey, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 5: „Unabhängig von der jeweiligen Untersuchungsgruppe gelten *Interviews* insbesondere in der qualitativen Forschung meist als besonders geeignet, um die Themensetzungen der Befragten nachvollziehen und ‚die Sicht des Subjekts' angemessen erheben zu können, da Interviews als – mehr oder weniger – offene Verfahren an die Strukturierungsleistungen und Interessenlagen der Befragten anschließen.“

[321] Es gilt als empirisch bestätigt, dass bereits Kinder im Grundschulalter ohne gravierende Validitätsprobleme befragt werden können, so S. Lang, Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern, S. 26.

[322] F. Heinzel, Qualitative Interviews mit Kindern, S. 405ff.

7.2 Zur Möglichkeit des Verstehens von Kindern und ihren Bildern

Die Kommunikationsstruktur zwischen Kindern und Erwachsenen ist, wie in Kap. 6.6 aufgezeigt, in hohem Maße asymmetrisch. Kinder erfahren Erwachsene zumeist in der Rolle von Wissenden. Dieses Muster wird insbesondere im schulischen Zusammenhang aktiviert. Kinder neigen hier zu der Annahme, sie müssten im Interview fehlerfreie Antworten geben. Diese Tatsache kann sich auf das niederschlagen, was Kinder in einem Gespräch äußern. Bei der Interpretation von Kinderbildern, sowie von kindlichen Äußerungen in der Interviewsituation, muss der Forscher immer auch seine Aufmerksamkeit darauf richten, dass die eigentliche Bedeutung eine andere sein könnte, als zunächst vermutet; denn Kinder passen sich häufig in ihren Äußerungen an eine vermutete Erwartungshaltung des Erwachsenen an (vgl. typische „Religionsstundenantworten"). Da in dieser Studie ein Forschungssetting, bei dem die Kinder untereinander diskutieren, wodurch die Rolle des Forschers weniger dominant wäre, sich *nicht* anbietet, ist das Forschungssetting so zu gestalten, dass diese Dominanz nicht zu stark ins Gewicht fällt. Dies ist beim Malen von Bildern der Fall, bei dem Kinder der Dominanz der Erwachsenen teilweise entzogen sind und ihre Vorstellungen freier entfalten können. Zudem ist Malen relativ unabhängig von der Sprache und, wie auch Erzählen, für Kinder eine alltägliche Form der Wirklichkeitsverarbeitung. Gerade über ihre Bilder können sie auch theologische Inhalte artikulieren.[323]

Kinderbilder selbst sind im strengen Sinne des Wortes noch keine Kindertheologie, sondern eher als kindliche Glaubensäußerungen zu betrachten. Die Äußerungen der Kinder *über* die Bilder geben allerdings ihre Kindertheologie preis.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es Kindern schwer fällt, ihr Bild zu erklären. Denn Kinderbilder verweisen auf aktuelle, situative Kontexte und haben einen Überschuss an nicht weiter erklärbarer Bedeutung. Das heißt,

[323] Vgl. dazu eine der ersten kindertheologischen Studien von A. A. Bucher, Alter Gott zu neuen Kindern? von 1994, in der er 343 Kinder zu ihren Gottesbildern befragte.

das Kind wird die bewussten und intentional gestalteten Anteile eines Bildes erläutern, jedoch nicht die vorbewussten und indexikalen[324] Anteile, die komplexe, situative Bezüge und einen hohen Sinnüberschuss aufweisen.[325] Wenn aber die Forschenden dieses Regelsystem, in der die Kommunikationssituation für Kinder steht, ignorieren, werden Wissensbestände in ihrer Bedeutung missverstanden und Kontexte verzerrt.[326] Somit muss jedes Kinderbild im Bezugsrahmen des situativen und kommunikativen Zusammenhangs interpretiert werden. Dies ist zudem von großer Wichtigkeit, da für Kinder eigene Verstehens- und Bedeutungshorizonte, d.h. eine eigene „Kinderkultur" mit gemeinsamen Kommunikationsformen, angenommen werden. Deshalb müssen Kinder zunächst als „Fremde" betrachtet werden.[327] Fremdverstehen kann aber nur da gelingen, wo die natürliche Situationsbindung der kommunizierten Wissensgehalte beachtet wird. Große Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Person, die die Erhebung durchführt, der Ort des Interviews, die Präsenz des Aufnahmegerätes, die Präsenz anderer Personen im Raum und die momentane Stimmung der Kinder. Kinder sind nicht immer bereit, sich wirklich auf ein Gespräch, ein ernsthaftes Nachdenken und Malen einzulassen.

Auf einen weiteren Gesichtspunkt im methodischen Vorgehen der Datensammlung muss noch hingewiesen werden. In der Kindheitsforschung ist es Konsens, dass keine Aussage alleine auf *einer* Methode gründen soll. Erst durch die Kombination mehrerer Erhebungsmethoden kann man zu konsistenten Forschungsergebnissen gelangen. Mit diesem Prinzip der Triangulation[328] kann zum einen eine größere Validität der

---

[324] Indexikalität ist ein Terminus der Sprachwissenschaft, mit dem die Kontextabhängigkeit von Sprache bezeichnet wird. Das meint, dass jede Kommunikation stets in einen situativen Kontext eingebettet und nur dort sinnhaft verstehbar ist.

[325] S. Klein, Gottesbilder von Mädchen, S. 58f.

[326] F. Schütze/ W. Meinefeld, et al., Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens, S. 446.

[327] Ch. Hoffmann-Riem, Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie, S. 334. Vgl. auch Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!", S. 80/81; s.o. unter 6.6.

[328] Vgl. A. Schründer-Lenzen, Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. Der Begriff „Triangulation" stammt eigentlich aus der Landvermessung. Die Grundidee ist dabei, dass durch die Verwendung mehrerer Bezugspunkte ein präziseres Messergebnis zu erzielen ist.

Gesamtuntersuchung erlangt werden; denn durch die Kombination verschiedener Verfahren als Ergänzung oder als wechselseitige Überprüfung wird der Forschungsgegenstand mehrperspektivisch erschlossen. Zum anderen kann für das vorliegende Forschungsvorhaben auf die epistemologische Funktion von Triangulation verwiesen werden; angelehnt an die ethnographisch orientierte Kindheitsforschung, die die Perspektive von Kindern möglichst authentisch und unbeeinflusst durch Erwachsene zur Sprache bringen möchte, wird eine Zusammenschau verschiedenartiger kultureller Subkulturen, eine *Triangulation von Lebenswelten*, herausgearbeitet. „Zielstellung ist die möglichst dichte Beschreibung des Nebeneinanders verschiedener lebensweltlicher Praxen, um gerade auch durch die Kontrastierung unterschiedlicher Entwicklungsmilieus von Kindern zu einem besseren Verständnis aktueller Kindheitserfahrungen zu gelangen.“[329] Um aber im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit möglichst valide und durch die Kinder selbst an Informationen zur Lebenswelt der einzelnen Kinder zu kommen, wurde ein Test aus der Erziehungsberatung nach L. Brem-Gräser nutzbar gemacht; und zwar in einer für unser Anliegen, etwas über den sozio-*religiösen* Hintergrund erfahren zu wollen, adaptierten Form nach Eggers und Schwab.

7.2.1 „Familie in Tieren“-Test nach L. Brem-Gräser[330]

Das Kind ist in den ersten Lebensjahren dem Einfluss der „Familie“[331] ausgeliefert. Die Familie eröffnet oder versperrt als primärer Sozialisationsfaktor dem Kind den Zugang zu verschiedenen Lebensmöglichkeiten. Es

[329] Ebd., S. 156.
[330] L. Brem-Gräser, Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München, Basel [9]2006 [[3]1975].
[331] In der heutigen Zeit ist es schwierig von „Familie“ zu reden, da sich die Strukturen in der häuslichen Gemeinschaft gewandelt haben: Viele Kinder werden nur von einem Elternteil oder von einem Elternteil mit neuem Lebenspartner und eventuell neuen Geschwistern oder aber von den Großeltern erzogen (wie die Kinderinterviews bestätigen). Daher wäre es der Zeit angepasster statt „Familie“ „Bezugspersonen im häuslichen Kontext“ zu sagen; der Einfachheit halber wird aber im Folgenden weiterhin von „Familie“ gesprochen, meint aber implizit die neuen Formen von Lebensgemeinschaften.

nimmt wahr, wie seine ersten Bezugspersonen ihm begegnen und baut daraus das Fundament für ein sich stabilisierendes „Urvertrauen oder Urmisstrauen“.[332] Die Familie hat damit größten Einfluss auf das seelische Erleben des Kindes sowie auf seine sozialen und intellektuellen Fähigkeiten.

Der Test von L. Brem-Gräser entstand in der Praxis der Erziehungs- und Schulberatung, um Konflikten auf die Spur zu kommen, die Kinder seelisch und körperlich krank machen. Er gibt darüber Aufschluss, wie das Kind die teils unbewusste Struktur und Dynamik innerhalb der Familie erlebt. Seine persönliche Situation in der Primärgruppe, die Rollenverteilung und die eigene Positionierung darin werden offen gelegt.

In drei Erhebungen, bei denen Brem-Gräser in München jedes Mal dieselben 2000 Kinder – alle ungefähr zehn Jahre alt – ihre Familie als Tiere zeichnen ließ, entwickelte und prüfte sie die Kriterien ihres Testverfahrens.

Dabei stellte sie fest, dass die Kinder generell der Aufforderung, ihre Familie als Tiere zu zeichnen, gerne nachkommen. In den Zeichnungen der Kinder ist dann ihr unmittelbar seelisches Erleben ablesbar. Denn wie beim Träumen, so gelangen auch beim Zeichnen der „Tier-Familie“ Bilder aus der Tiefe des Unbewussten ans Licht. „Die Instinkt- und Tierseele drängt sich der Phantasie in immer neuen Gestalten auf, so als wolle sie sich dem Bewußtsein einprägen, als eine sorgfältig und religiös zu beachtende Grundtatsache des Lebens.“[333] Bei der Analyse der Zeichnungen müssen allerdings die zeichnerischen Fähigkeiten der Kinder sowie der kulturelle Rahmen mitberücksichtigt werden. Zudem kann die Wahl der Tiere von der Beliebtheit der Tiere im Elternhaus abhängen. Von den zweitausend Kindern, die L. Brem-Gräser darum bat, ihre Familie in Tieren zu zeichnen, war die Schlange das von 683 Kindern am häufigsten gemalte Tier. Oft wurden auch Vogel (682mal), Hase (644mal), Hund (563mal), und Pferd (506mal) gemalt, gefolgt von Fisch (439mal), Katze (399mal), Ente

[332] L. Brem-Gräser, Familie in Tieren, S. 10.
[333] L. Brem-Gräser, Familie in Tieren, S. 67.

(270mal), Schwein (253mal), Giraffe (227mal), Löwe (224mal) und Maus (223mal).

Generell sind Kinder um das zehnte Lebensjahr am besten für diesen Test geeignet, da in dieser Zeit ein Gleichgewicht zwischen dem Naiv-Kindlichen und dem kritischen Urteilen besteht. Zudem stehen die Kinder in diesem Alter auf dem Höhepunkt ihrer natürlichen Zeichenfähigkeit.[334]

7.2.2 Erweiterter „Familie in Tieren"-Test

Um das *Gottesbild* von Kindern vor dem Hintergrund ihrer Familiensituation erforschen zu können, modifizierte Eggers[335] 1978 das soeben beschriebene Testverfahren.

Dazu bat er die zehn Jahre alten Kinder zusätzlich zu Eltern und Geschwistern auch Gott als Tier in ihr Bild einzubeziehen. Der Hintergedanke von Eggers war dabei, Klischeeantworten zu reduzieren, die bei einer Befragung zu erwarten gewesen wären. Zudem berücksichtigt dieser Ansatz die jeweilige Familiensituation und Biographie des Kindes – Gott kommt also nicht isoliert, sondern im sozio-religiösen Kontext ins Bild. Diese Zusammenschau von Religiosität, konkreter sozialer Situation und Individualität der Kinder ist für das Verständnis von religiösen Aussagen von Kindern unbedingt nötig. Denn Kinder des späten Grundschulalters denken Theologie in konkreten „storys"; binden ihre Erfahrungen durch „storys" in Sinn ein. Diese Geschichten sind aber Geschichten, die fundamental auf den jeweiligen sozialen Kontext der Kinder bezogen sind.[336] Kinder, denen Gott in ihrem sozialen Umfeld begegnet, versuchen somit den Begriff „Gott" in bekannte Situationen einzuordnen: Er ist der, zu dem abends gebetet wird, von dem in der Schule und im Kindergottesdienst erzählt wird. Fehlt nun Kindern dieser religiöse Kontext, haben sie große Schwierigkeiten abstrakte Vorstellungen zu konkretisieren. Ihre Gottesvorstellungen

---

[334] Ebd., S. 32.
[335] T. Eggers, Gegenseitige Abhängigkeit von Gottesbild und Familienstruktur bei Zehnjährigen?
[336] J. Fowler, Stufen des Glaubens, S. 152. Nach seiner Stufentheorie befinden sich diese Kinder auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens.

bekommen dann „märchenhafte Züge“.[337] Die soziale Situation der Kinder ist also ein wichtiger Bestandteil ihrer individuellen Religiosität und muss berücksichtigt werden, möchte man die Glaubensvorstellungen der Kinder verstehen.

Allerdings ist bei einem solchen Vorgehen zu bedenken, dass die damit erlangten projektiven Aussagen besonders interpretationsbedürftig sind. Deshalb sind auch hierbei die Aussagen des jeweiligen Kindes zu seinem Bild, wie z. B. die Eigenschaften der von ihm gemalten Tiere, sowie Kenntnisse zu seiner realen Familiensituation nötig, um zu einer angemessenen Beurteilung gelangen zu können; dabei kann eine gewisse Ambivalenz nie ganz ausgeschlossen werden.

T. Eggers führt anhand eines Bildes aus, dass eine starke Abhängigkeit zwischen der im Bild zu Tage tretenden krisenhaften familiären Konstellation und dem Gottesbild des Mädchens besteht. Der Löwe (Gott) wird als Bedrohung und Rivale des Vaters erlebt; seinem Eindringen in den Lebensraum der Familie wird entgegengesteuert. Leider bleibt T. Eggers in seinem Fazit nur bei der Interpretation dieses einen Bildes und gibt keine abschließende Bewertung des Testverfahrens. Es kann jedoch geschlossen werden, dass ein solches Testverfahren durchaus hilfreich sein kann, um Einblick in den sozio-religiösen Kontext der Kinder zu bekommen.

Schwab hat dann mehr als 20 Jahre später diese Anregung von T. Eggers aufgegriffen und methodisch um einige Schritte ergänzt.[338] Das Ziel seines Projektes war es, sowohl der individuellen Konstruktion des Gottesbildes als auch der sozialen Einbettung der Religiosität von Kindern gerecht zu werden.

U. Schwab besuchte 34 Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren zu Hause. Sie sollten zunächst zwei Zeichnungen anfertigen, die in Kombination dem house-tree-person-test (HTPT)[339] entsprechen, d.h. eine Zeichnung von ihrem Haus mit einem Baum und eine Zeichnung von ihrer Familie. Diese

[337] H. Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, S. 228f.
[338] U. Schwab, “Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling”
[339] J. Buck/ E. Hammer, Advances in the house-tree-person technique.

geben Aufschluss über den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes, seinen sozialen Nahbereich und vorherrschende gestalterische Prinzipien. Danach sollten die Kinder erneut ihre Familie malen, diesmal aber zusammen mit Gott und alle in Gestalt von Tieren. Im Anschluss daran sollte das Kind sein Bild erklären und eine Fantasiegeschichte dazu erzählen. Die Erklärungen des Kindes sind wichtig, um Fehlinterpretationen zu vermeiden, weil jedes Kind seine eigene Symbolsprache hat, die nicht unbedingt ohne weiteres verständlich ist.

Die formalen Entdeckungen, die Schwab bei seiner Auswertung macht, sind mit denen von L. Brem-Gräser vergleichbar: In den 34 Zeichnungen, die er für die Auswertung heranzog, wurden insgesamt 25 Tierarten dargestellt, wobei die bei U. Schwab am häufigsten gemalten Tiere sich auch bei L. Brem-Gräser unter den Plätzen 1-16 befinden; mit der Ausnahme, dass dem Bären bei L. Brem-Gräser erst Platz 30 zukommt. Bei U. Schwab stellten sich die Kinder selbst am häufigsten als Hund dar, ihren Vater als Elefanten, ihre Mutter als Vogel (Vater und Mutter wie bei Brem-Gräser) und ihre Geschwister als Vogel oder Hase (bei L. Brem-Gräser zumeist als Schlange). Für Gott wurde siebenmal der Vogel gewählt, ansonsten gab es aber keinerlei Häufung, was zeigt, dass die Gottesvorstellungen der Kinder bereits sehr individualistisch sind.

Bei der Farbwahl war Braun bei allen Figuren die am häufigsten verwendete Farbe; daneben dominieren Schwarz und Bleistiftzeichnungen.

Einen interessanten Aspekt bietet noch die Raumaufteilung; um für jede Person die Position im Raum zu bestimmen, legte Schwab ein Raster von 6x5 Kästchen über jede Zeichnung. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass die meisten Familienmitglieder sich in den unteren Kästchen 19-30 befinden. Gott hingegen schwebte entweder in Kästchen 3-5 über der Familie oder aber wurde in den Kästchen 27-29 direkt in die Familie eingereiht.

Insgesamt beschreibt U. Schwab allerdings die quantifizierbaren Ergebnisse seiner Untersuchung als ernüchternd: Die individuelle Vielfalt der Ergebnisse ist so groß, dass er daraus schließt, dass „sowohl die Rollen der

Familienkonstellation als auch das sich entwickelnde Gottesbild inzwischen weithin den Formen einer individuellen Konstruktion unterliegen.“[340] Andererseits zeigt jedoch dieses Ergebnis, dass gerade wegen dieser individuellen Konstruktionsleistungen das *soziale Umfeld methodisch mit berücksichtigt* werden muss, will man die religiösen Vorstellungen von Kindern verstehen und ihnen weiterführende Hilfestellungen geben. Wie dies in der vorliegenden Arbeit realisiert wurde und welche weiteren grundsätzlichen methodologischen Überlegungen hinter dieser Forschungsarbeit mit Kindern stehen, soll das folgende Unterkapitel erläutern.

7.3 Grundlegende methodologische Konsequenzen

Eine erste Konsequenz, die sich aus den Ausführungen der beiden vorangehenden Kapitel ergibt, ist, dass für die gesamte Studie eine konsequente Reflexion des Forschungshandelns der Forscherin grundlegend sein muss. Eben weil in Forschungssituationen ko-konstruiert wird, müssen die Beziehungsebenen in den Mal- und Schreibsituationen und vor allem während der Gespräche reflektiert und somit die Entstehungsbedingungen der Forschung analysiert werden. Die eigene Subjektivität muss reflektiert werden und zugleich eine Vermittlung zwischen den Generationen angestrebt werden. Letzteres hat vor allem Auswirkungen auf das gewählte Design. Welche grundlegenden Überlegungen dabei im Hintergrund standen, soll im Folgenden dargelegt werden.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine explorative Vergleichsstudie, hinter der die Forschungsidee der Realisierung einer Kinderbibel von Kindern steht. Auslöser dafür war eine Fragebogen-Erhebung (vgl. Kapitel 5), die aufgezeigt hat, dass Kinderbibeln, wie sie von Erwachsenen konzipiert werden, Kinder nicht zum Anschauen bzw. Lesen animieren. Das Anliegen dieser Untersuchung, eine Kinderbibel von Kindern

[340] U. Schwab, “Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling”, S. 84.

für andere Kinder zu eruieren und zu evaluieren, ist ein komplexes Ziel, das sich nicht standardisieren lässt. Untersucht werden die Vorstellungen einer Auswahl von Kindern von drei dritten Grundschulklassen, die sie in Einzelinterviews und beim freien Schreiben zu Bildern und Inhalten von Kinderbibeln geäußert haben.

Um der Komplexität des Forschungsziels Rechnung zu tragen, muss sich der Untersuchungsaufbau an den qualitativen Methoden der interpretativen Sozialforschung orientieren; damit wird zugleich Offenheit für die Beiträge bewahrt. Denn in der qualitativen Forschung ist man bemüht, „die Methoden so offen zu gestalten, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden.“[341] Dem entspricht auf Seiten der Forscherin eine generelle Offenheit für die Erzählungen, Handlungen und Haltungen der Kinder sowie die grundlegende Annahme, dass Kinder in ihrem Kontext sinnvoll handeln.

Die qualitative Forschung arbeitet mit einer kleinen Fallzahl, die durch den Vergleich mit anderen Fällen und Ergebnissen als repräsentativ erachtet wird: „Es geht um die Analyse eines «Kreises relevanter Protagonisten», von denen auf vergleichbare Fälle geschlossen werden kann.“[342] Somit sollen das individuell Besondere der intuitiven Gedanken der Kinder aufgezeigt und Theorien in einem noch nicht bzw. wenig bearbeiteten Gebiet aufgestellt werden, ohne Verallgemeinerungen herzuleiten. Hilfreich sind hierbei vor allem auch die Ansätze der ethnographischen Forschung. Ethnographische Ansätze verstehen Kinder als Akteure, die ihre Wirklichkeit in Interaktionen konstruieren. „Ihr Anliegen ist es, Kinder im Kontext ihrer sozialhistorischen Umwelt zu betrachten, Wandlungsprozesse zu erfassen und den Wissensbeständen, Interaktionen und kulturellen Praktiken von Kindern mehr Gewicht zu verleihen.“[343] Aus eben diesem Grund wurde für das vorliegende Projekt auch der erweiterte „Familie-in-Tieren“-Test herangezogen, um die Ideen der Kinder bezüglich einer Kinderbibel und ihren Umgang mit Bildern vor der Folie ihres sozio-religiösen Hintergrundes

[341] U. Flick, Qualitative Sozialforschung, S. 17.
[342] M. Fricke, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 303.
[343] F. Heinzel, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 708.

sehen zu können. Aufgrund nur eines Befragens der Lehrerinnen valide Aussagen über religiöse Vorstellungen der Kinder, deren sozialen sowie kirchlichen Hintergrund zu erhalten, erschien fraglich. Die Kinder selbst mussten sich in Bild und Wort äußern können, weil ansonsten die Subjektivität der Sicht der Lehrerin mitzubedenken gewesen wäre.

Im vorliegenden Fall wurden *halbstrukturierte Einzelinterviews* mit 56 Kindern zwischen 7J. 11M. und 10 J. durchgeführt. Mit dieser Methode ist einerseits gewährleistet, dass das zu eruierende Themenspektrum abgedeckt ist, andererseits aber die Steuerung dabei möglichst gering gehalten wird. Anregungen von Seiten der Kinder können somit im Laufe des Gespräches aufgenommen werden, was die Gesprächssituation natürlicher macht als in einem standardisierten Interview. Bei unklaren Aussagen kann zudem nachgefragt werden, was beispielsweise bei einer Fragebogen-Umfrage nicht möglich ist.

Insgesamt wurde von Seiten der Forscherin versucht, die Kinder möglichst viel selbst erzählen zu lassen und nur wenige Fragen vorzugeben, um einerseits eine Lenkung so gering wie möglich zu halten und andererseits eine asymmetrische Frage-Antwort-Situation, bei der der Eindruck eines „Abfragens“ entsteht, nicht aufkommen zu lassen. Es sollte den Kindern durch dieses Verhalten der Forscherin das wirkliche Interesse an ihrer Meinung, ihren Gedanken und Ideen vermittelt werden. Allerdings ist zu beachten, dass trotz allen Bemühens um eine angenehme Erzählsituation durch die Präsenz des Aufnahmegerätes die Gesprächssituation aus der Alltagssituation herausgehoben ist. Bei der Auswertung muss also auch darauf geachtet werden, inwieweit die Tonbandpräsenz auf die Entwicklung des Gespräches Einfluss gehabt haben könnte.

Das *Gruppendiskussionsverfahren*, das häufig in der qualitativen Forschung Verwendung findet, weil hier das asymmetrische Gefälle zwischen Forscher und Kind nicht so stark ins Gewicht fällt, konnte hier *nicht angewendet* werden, da zum einen der sozio-religiöse Hintergrund des *jeweiligen* Kindes mitbeleuchtet werden sollte und somit die Forschungssituation zu komplex für dieses Verfahren gewesen wäre. Zum anderen ist für ein

Gruppendiskussionsverfahren eine Videoaufzeichnung angebracht, damit die Sprecher genauer zugeordnet werden können und zudem die Körpersprache in der Gruppe mit in die Auswertung eingebracht werden kann. Eine solche Videoaufzeichnung wurde von Seiten der Schulen jedoch nicht genehmigt, so dass sich die Forscherin mit Minidisc-Aufzeichnungen begnügen musste, die von Elternseite als auch von den Schulen gestattet worden waren, die allerdings Einzelinterviews nahe legten. Zudem möchte das Gruppendiskussionsverfahren den Prozess der subjektiven und *kollektiven* Meinungsbildung rekonstruieren, in dem Forschungsprojekt waren aber die Meinung des *einzelnen* Kindes und *dessen* Umgang mit Bildern von Interesse; denn in der häuslichen Situation, in der Kinder Kinderbibeln betrachten, tun sie dies auch alleine. Und als ein letzter Gesichtspunkt ist noch anzuführen, dass die Kinder zu Beginn ihr sehr persönliches, selbstgemaltes Familien-Bild erläutern sollten. Um die Persönlichkeitsrechte des jeweiligen Kindes zu wahren, konnte diese Besprechung daher keinen Platz in einer Diskussionsrunde einer Kindergruppe haben.

Eine Arbeitstechnik der *quantitativen Sozialforschung*, die Arbeit mit Fragebögen, wurde lediglich für die richtungweisende *Fragebogen-Umfrage*[344] der vorliegenden Studie verwendet sowie zur Erlangung von Einblicken in die Sichtweise der Eltern und Lehrer zum Thema einer Kinderbibel von Kindern. Diese Fragebögen bestanden hauptsächlich aus *offenen* Fragen, die dezidiert zu freien Antworten herausfordern sollten, waren also in der Form an die qualitative Sozialforschung adaptiert.

7.4 Das Verfahren der Datensammlung und -auswertung – ein Forschungsprozess auf Grundlage der Grounded Theory

Bei einer Exploration und einer Evaluation hinsichtlich einer Kinder-Kinderbibel mit Hilfe von Kinderäußerungen muss man sich vor Augen

[344] Zur Arbeitsweise mit Fragebogen-Studien vgl. G. Mey, Zugänge zur kindlichen Perspektive; zur Fragebogen-Studie der vorliegenden Arbeit s. Kap. 5.2.

führen, dass eine *Aus*wertung dieser Kinderäußerungen immer zugleich auch eine *Wertung* ist. Daher müssen die Kriterien, nach denen selektiert und evaluiert wurde, offen gelegt werden, da ansonsten die Gefahr besteht, Kinderäußerungen für eigene theologische Überzeugungen zu missbrauchen. Auch hier gibt die qualitative Sozialforschung der Forscherin formale Möglichkeiten an die Hand, die Daten wissenschaftlich verantwortbar auszuwerten.

Doch ergibt sich dadurch, dass die Methoden des Verstehens bei Untersuchungen von Erwachseneninteraktionen entwickelt wurden, für den qualitativen Zugang zu Kinderäußerungen ein zentrales Problem. Wie schon bei der Datenerhebung stellt sich die Frage, ob ForscherInnen die Sichtweisen und Bedeutungssysteme von Kindern aus der Perspektive erwachsener Deutungsgewohnheiten und Relevanzsysteme überhaupt angemessen interpretieren können.[345]

Deshalb orientiert sich diese Studie als *Rahmenkonzept* an dem Verfahren der Grounded Theory, das eine Gleichzeitigkeit von Datensammlung und -analyse sowie die prinzipielle Offenheit gegenüber dem Datenmaterial erlaubt. Im Folgenden sollen in aller Kürze die Grundideen bei der Grounded Theory aufgezeigt werden.

Die Grounded Theory wurde von zwei amerikanischen Soziologen, Anselm Strauss und Barney Glaser, Anfang der 60-er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelt. Das Verfahren dient dem Prozess des Entdeckens von neuen Hypothesen und der schrittweisen Entwicklung einer gegenstands-bezogenen Theorie aus Datenmaterial. Das empirisch erhobene Material wird also mit dem Ziel ausgedeutet, „Theorien über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln, die den Kontakt zur Datenbasis nicht verlieren und die einen sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine Bedingungen (die Aktionen und Interaktionen, durch die er konstituiert wird) und die sich aus ihm ergebenden Konsequenzen verständlich machen können.“[346] Dabei ist die Grounded Theory keine eigentliche „Methode“ sondern ein relativ

[345] F. Heinzel, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 712.
[346] D. Hülst, Grounded Theory, S. 281.

freizügiger Forschungs*stil*,[347] bei dem eine systematische Reihe von Verfahren benutzt wird.

Als untersuchte „*soziale Wirklichkeit*“ gelten im vorliegenden Forschungsprozess theologische Gespräche mit Kindern über ihre Gottes- und Familienbilder sowie über eine Bilderauswahl zu einer biblischen Geschichte. *Ziel der Arbeit* ist es, aus den wenigen bislang in der Literatur vorliegenden und vor allem aus den im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen empirischen Daten eine gegenstandsbezogene Theorie zur kindlichen Rezeption von Bildern aus Kinderbibeln bzw. solchen, die von Kindern gemalt wurden, zu entwickeln, die dann – unter Berücksichtigung weiterer Materialien – auf die Frage nach Sinn und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern bezogen werden soll.

Bei der deutenden Verarbeitung des Datenmaterials kommt der „*theoretischen Sensibilität*“ für die Arbeit große Bedeutung zu. Theoretische Sensibilität ist die Fähigkeit der Forscherin „zu erkennen, was in den Daten wichtig ist bzw. noch alles wichtig werden könnte.“[348] Anstöße geben Literatur, Erfahrung, aber auch der aktuelle Forschungsprozess selbst sowie im vorliegenden Fall auch die Ergebnisse der Fragebogen-Umfrage. Denn das Verständnis für das untersuchte Phänomen nimmt in dem Maße zu, wie die Forschende sich mit den Daten auseinandersetzt. Die theoretische Sensibilität ist der „kreative“ Aspekt der Grounded Theory, weil hierbei Erfahrung und Literatur fantasievoll genutzt werden müssen, um das Potential der Daten für die Theoriebildung zu erforschen.[349] Dabei ist es nötig, eine skeptische Haltung zu bewahren und zu fragen, ob das, was man in den Daten zu sehen glaubt, die Daten auch tatsächlich hergeben.

Um aus den Daten eine Theorie entwickeln zu können, müssen sie zuvor analysiert („kodiert“) werden. Denn Konzepte, Hypothesen und Theorien liegen nicht einfach in der Wirklichkeit vor, sondern sie müssen von den Forschenden eigenständig konstruiert werden.[350] „Die Kodes werden erst im

---

[347] A.a.O.
[348] Ebd., S. 292.
[349] A. Strauss/ J. Corbin, Grounded Theory, S. 27.
[350] Ebd., S. 41.

Verlauf des Analyseprozesses gebildet und im Fortgang der Auswertung sukzessive erweitert und verfeinert.“[351] Die Grounded Theory unterscheidet drei Arten des Kodierens: das offene, das axiale und das selektive Kodieren:

- Offenes Kodieren

Durch das offene Kodieren werden die Daten „aufgebrochen“ mit dem Ziel, eine begriffliche Einteilung des untersuchten Materials in Form von Konzepten und Kategorien zu entwickeln.[352]

Dabei werden kleinste Bestandteile der Interviews auf ihren Gehalt hin abgetastet und Sinneinheiten, z.B. durch sog. W-Fragen identifiziert, aufgedeckt. Durch wiederholte Vergleiche dieser Sinneinheiten auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede hin, werden die im Material enthaltenen Informationen möglichst facettenreich erfasst. Ähnliche Phänomene werden in Konzepten gebündelt, inhaltlich „passende“ Konzepte werden Kategorien genannt. Kategorien sind sprachliche Bezeichnungen der Forscherin und repräsentieren die Eigenschaften und Kennzeichen eines Phänomens.

Dieser erste Schritt in der Theoriebildung dient also der Abstraktion und Verdichtung des Materials.

- Axiales Kodieren

Dieser Analyseschritt dreht sich „um die «Achse» einer Kategorie“[353], d.h. es werden die logischen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien genauer untersucht. Ziel ist es, die zerlegten Daten wieder zu einem Gedankengebilde zusammenzufügen. Dabei werden bisherige Hypothesen überprüft und neue Zusammenhänge hergestellt, so dass ein zunehmend differenzierteres Konstrukt des Falls entsteht. „Es ist ein konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen. Diese Rückwärts- und Vorwärtsbewegung ist es, die unsere Theorie gegenstandsverankert macht.“[354]

---

[351] D. Hülst, Grounded Theory, S. 285.
[352] D. Hülst, Grounded Theory, S. 287.
[353] A. Strauss, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, S. 63.
[354] A. Strauss/ J. Corbin, Grounded Theory, S. 89.

- Selektives Kodieren

In einer zyklisch angelegten Bewegung von Datenerhebung und -analyse entstehen im Gegenstand verankerte, dennoch aber abstrahierende Kategorien, die analytisch aufeinander bezogen werden, bis Kernkategorien entworfen werden können. Diese enthalten den Schlüssel zum Verständnis des interessierenden Phänomens und leiten zur Bildung einer verallgemeinernden Theorie über.
Das Ende dieses zyklischen Prozesses ist erreicht, wenn bei der Datenanalyse eine theoretische Sättigung erreicht ist; d.h., wenn durch zusätzliche Daten keine weiteren Eigenschaften der Kategorien aufgedeckt werden können. Diese zirkuläre Vorgehensweise liegt auch der vorliegenden Forschungsarbeit zu Grunde.

Fazit:

Die Strategien der qualitativen Forschung auf Grundlage der Grounded Theory sind für die vorliegende Forschungsfrage im Rahmen einer empirischen Untersuchung besonders geeignet.
Das Anliegen dieser Untersuchung, nach Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern zu fragen, ist ein komplexes Ziel, das nach offenen Methoden, wie es beim Vorgehen mit der Grounded Theory gewährleistet ist, verlangt.
Weil es beinahe keine Untersuchungen zur Rezeption von Kinderbibeln durch Kinder gibt, kann die vorliegende Forschungsarbeit keine zu verallgemeinernden Theorien aufstellen. Vielmehr setzt sie – gemäß der qualitativen Forschung – am Einzelfall an und kommt durch den Vergleich mit anderen Fällen und schon vorliegenden Ergebnissen zu Tendenzen, an denen Typisches aufgezeigt werden kann. Das Interesse liegt auf dem individuell Besonderen, den subjektiven Gedanken der Kinder zum Thema, weshalb auch die Anzahl der bearbeiteten Fälle mit der theoretischen Sättigung auf eine sinnvolle Menge begrenzt wurde.
Um die Meinung von Kindern zu bestimmten Kinderbibel-Bildern und -Texten sowie zu Kinderbibeln allgemein zu eruieren, muss unter anderem

auch das Gespräch als Zugang zu der zu untersuchenden Wirklichkeit gewählt werden. Die dabei nicht zu unterschätzende Rolle des Forschers bei der Kommunikation wird in der qualitativen Forschung bewusst reflektiert, da sie mehr oder weniger die Situation beeinflusst.

Zweiter Teil:

Kindertheologische Gespräche zur Evaluation der Idee einer Kinderbibel von Kindern

Um den nun darzustellenden empirischen Teil dieser Arbeit intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, muss das Forschungsdesign näher erläutert werden. Dazu wird in Kap. 8 das Forschungsziel umrissen und die Wahl der Forschungsmethode kritisch reflektiert (8.1), insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeit der Rekonstruktion der Perspektive des Kindes (8.2). Im weiteren Verlauf wird über das Erhebungsverfahren und die Auswertungsmethodik im Speziellen Rechenschaft abgegeben (Kap. 9), bevor das empirische Material (Kap. 10) dargestellt wird.

8. Die Forschungsfrage in methodologischer Betrachtung

Diese Forschungsarbeit versteht sich als ein empirischer Beitrag zur Erschließung und Strukturierung von Rezeptionsprozessen von Grundschulkindern bei der Beschäftigung mit Kinderbibeln, insbesondere bei der Betrachtung von Illustrationen. Es geht um:

- biblische Bild- und Textrezeption von Kindern,
- eigene Vorstellungen der Kinder von einer Kinderbibel,
- den Einfluss des sozio-religiösen Hintergrundes sowie
- die Bedingungen für eine Realisierung einer Kinder-Kinderbibel

Im folgenden Kapitel wird der Möglichkeit der Erforschung dieser Themenkomplexe unter Berücksichtigung von methodischen Standards in der qualitativen Forschung nachgegangen.

8.1 Die Forschungsfrage und der Forschungsansatz

Da „mit jeder Methodenwahl immer eine an die jeweils gewählte Methodik gebundene (und durch sie begrenzte) Erkenntnis erzielt“[355] wird, muss der Zusammenhang von Gegenstand und Methode unbedingt reflektiert werden. Dies soll im Folgenden geschehen.

Der notwendige Hintergrund für die Einordnung dieser Arbeit in einen größeren wissenschaftlichen Zusammenhang wurde mit dem ersten Teil dargestellt. Daraus ergeben sich folgende *Forschungsfragen* für eigene kindertheologische Gespräche:

- Lassen sich *Strukturen* nachzeichnen, nach denen die *Rezeption* von Bildern zu biblischen Geschichten bei Kindern verläuft? Leitende Fragen waren dabei: Worauf legen die Kinder einen besonderen Fokus bei ihrer theologischen Bild-Interpretation? Woran orientieren sie sich bei ihrer interpretierenden Betrachtung? Bieten Bilder von Kindern andere Reize als Bilder von erwachsenen Illustratoren bei der Bildrezeption, mit negativen, gar keinen oder positiven Auswirkungen für den Verstehensprozess?
- Welche *Vorstellungen* von einer sie ansprechenden Kinderbibel formulieren Grundschulkinder im Kinderbibel-Lesealter selbst?
- Welchen *Stellenwert* nimmt der *sozio-religiöse Kontext* dabei, sowie bei der Bild- und Textrezeption ein?
- Unter welchen *Bedingungen* lässt sich ein solches Projekt, einer Kinderbibel von Kindern, realisieren? D.h. bieten sich besondere Formen der Erarbeitung der biblischen Geschichte im Vorfeld an? Welche praktischen Hinweise für die Umsetzung in Wort und Bild durch die Kinder sind dabei besonders zu beachten?

Die Grundlage für die Nachkonstruktion der kindlichen Perspektive innerhalb dieser Studie bilden die Kindertheologie, wie sie in Kap. 6 erläutert wurde, sowie Strategien der qualitativen Forschung (vgl. Kap. 7).

[355] G. Mey, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 3.

Auf dieser Basis wurde, aufgrund der erforderlichen Nähe zu Alltagssituationen und -begriffen der Kinder, ein *qualitatives* Forschungsdesign entwickelt, das sich an den Beiträgen der *Kinder selbst* orientiert. D.h. Erhebungs- und Auswertungsmethodik beziehen sich auf die Kinder als aktiv Handelnde und (Mit-) Gestaltende.
Die Grundhaltung der Forscherin ist dabei, dem kindertheologischen Ansatz folgend, eine positiv dem Kind zugewandte insofern, als sie ihm die Kompetenzen für eigenständige theologische Überlegungen zumutet. Im Verlauf dieser Studie wurden die kindlichen Probanden dazu angeregt, ihre eigenen Ansichten zu Gott, zu einer biblischen Geschichte und zu einer Wunschkinderbibel zum Ausdruck zu bringen. Ihre Mitteilungen wurden im Anschluss nach ihren *eigenen* Schwerpunktsetzungen interpretiert, mit dem Ziel des erklärenden Verstehens. Lediglich für die Bestimmung des religionspädagogischen Rahmens, in dem eine Kinder-Kinderbibel entstehen könnte, wurden die Unterrichtsentwürfe (falls vorhanden) sowie Projektevaluationen der *Lehrer* als Datenbasis herangezogen. Zur ergänzenden Bestimmung des sozio-religiösen Hintergrunds wurden Elternfragebögen (s. Anhang A4) zum Thema Kinderbibel ausgewertet.
Damit aber Kinder ihre eigene Sicht der Dinge in ihrer eigenen Logik auch wirklich einbringen können, muss diese Offenheit schon methodisch angelegt sein. Wie dies in der vorliegenden Studie realisiert wurde, soll nun näher erläutert werden, um dadurch Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Methodik und Ergebnisse zu gewährleisten.
Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Leitfadeninterviews zeichneten sich durch eine nur grobe Strukturierung aus. Die weitere Ausgestaltung wurde weitgehend den Kindern selbst überlassen, so dass die geführten Interviews in diesem Punkt einem erzählgenerierenden Interview nahe kommen. Lediglich durch das vorgelegte Bildmaterial, ein eigenes Familienbild und eine Bildauswahl von vier Bildern zu einer biblischen Geschichte, das den Erzählanreiz für die Interviews bot, war jedes Interview in zwei Blöcke untergliedert: In einem ersten Teil sollte das selbstgemalte Familienbild des Kindes zum Erzählen auffordern. Dieser Einstieg in die

Gesprächssituation sollte die Furcht vor der Situation „Interview“ nehmen und das kindliche Erzählen anregen. Anhand des selbstgemalten Bildes wurde das Kind zudem mit der Art der Fragen vertraut gemacht, die ihm anschließend zu ihm unbekannten Bildern gestellt wurden. Somit diente dieser Teil der Befragung nicht nur einer umfassenderen Auswertung der Tier-Bilder, sondern zudem einem „Warm-Werden“ mit der Interview-situation sowie einem „Vertraut-Werden“ mit der Materie des Interviews. In dem sich anschließenden zweiten Gesprächsabschnitt wurden gemeinsam mit dem Kind zwei Bilder betrachtet, die es zuvor aus vier, ihm bis dahin unbekannten Bildern auswählen sollte: ein Lieblingsbild und ein Bild, das dem Kind nicht gefiel.

Mit der Wahl von Bildern als Erzählanreizen – sowie auch zur Aufrechterhaltung der Motivation während der 20-30minütigen Interviews – sollte es den Kindern erleichtert werden, als Experten über *ihre* Sicht sprechen zu können, da sie damit über *konkrete* Sachverhalte sprechen konnten. Durch diese Rückgriffe auf konkretes Bildmaterial, waren die Gespräche nicht zu abstrakt für die Kinder. Eine eventuell vorhandene Befangenheit wurde somit meist rasch abgelegt; zumal in der Projekt- und Personenvorstellung im Klassenverband zu Beginn immer wieder betont worden war, dass es bei dem Gespräch um ein Erfragen ihrer persönlichen Meinung gehe, für die man sich im Rahmen eines Forschungsprojektes interessieren würde.

Während der Interviews wurde zunächst versucht, die Kinder möglichst viel zu den Bildern von sich aus erzählen zu lassen. *Impulse* waren dabei z. B.: „Ihr solltet Gott, Euch selbst und Eure Familie als Tiere malen. Möchtest Du mir Dein Bild hier mal erklären?“ „Gibt es eine Geschichte zu Deinem Bild?“ bzw. „Jetzt bin ich aber mal gespannt, welche beiden Bilder Du Dir ausgesucht hast! Mit welchem möchtest Du anfangen? Erklär’ mir mal, warum Du dieses Bild ausgesucht hast!“ Die meisten Kinder erzählten daraufhin schon sehr ausführlich, so dass lediglich bei Verständnis-problemen von Seiten der Forscherin zu einem konkreten Sachverhalt nachgefragt werden musste. D.h. die angesprochenen Themen sowie deren

Reihenfolge wurden weitestgehend durch die Kinder selbst bestimmt. Lediglich bei Kindern, die mit ihren Ausführungen schnell zu Ende waren, wurden weitere Erzählimpulse durch die Forscherin eingebracht. Diese waren situationsabhängig. Zu Beginn der Studie waren das Impulse wie: „Beschreibe mir mal, was Du auf dem Bild siehst!“ „Meinst Du, es gibt eine Geschichte zu dem Bild? Erzähl mal!“ Zuvor von der Forscherin überlegte Themenaspekte wurden nicht in *dem* Sinne als Leitfaden verstanden, als sie abgefragt wurden, sondern vielmehr als *Ausgangsbasis* für die Forscherin, um einen Anhaltspunkt zu haben, welche Anknüpfungspunkte ins Gespräch eingebracht werden *könnten*. Diese Leitaspekte wurden mit größer werdender Anzahl geführter Interviews variiert, da sich mit der Zeit wichtige Gesichtspunkte, die die Kinder während der Interviews selbst eingebracht hatten, abzeichneten, und diese sich zudem teilweise mit Themenkomplexen, die der Forscherin durch Literaturstudien bekannt waren, deckten. Das mit der offenen Frage-/ Impulstechnik verbundene Ziel war es, „die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen z. B. zum Argumentieren und Gefühle schildern.“[356]

Einen weiteren wichtigen Punkt für das Gelingen der Interviews stellt insbesondere die konkrete *Gestaltung der Interviewsituation* dar. Die Bereitstellung von Erzählanreizen sowie eine abwartende, freundliche und geduldige Haltung der Interviewenden gegenüber dem Kind gehörten dabei zu den grundlegenden Bedingungen. Die Schule, als jeweiliger Ort für die Interviews, war den Kindern ein vertrauter Ort. Zudem konnten damit viele Kinder für die Befragung erreicht werden. In einer der Schulen konnte der „Raum der Stille“ als ungestörter Ort für die Interviews genutzt werden, den die Kinder nicht direkt mit einer Unterrichtssituation verbinden; in den anderen beiden Schulen konnte auf leere Klassenzimmer zurückgegriffen werden. War mit einem Kind das Gespräch beendet, durfte es das nächste

[356] Ch. Schmidt, Auswertungstechniken von Leitfadeninterviews, S. 474.

Kind zum Interview abholen. Negativen Beigeschmack als Ort des Interviews hat die Schule zunächst in dem Sinne, als Kinder in Anlehnung an ihre jeweiligen Schulerfahrungen in Interviews, die in diesem Kontext durchgeführt werden, zu der Annahme neigen, dass sie fehlerfreie Antworten geben müssten (vgl. 7.2). Doch da die Lehrerin bei den Einzelinterviews nicht anwesend war und den Kindern zudem zuvor klar gemacht worden war, dass es keine falschen Antworten gäbe, und die Interviewerin lediglich an der *Meinung* von Kindern interessiert sei, konnte eine leichte Nervosität nur bei einigen wenigen Kindern bemerkt werden. Alle Kinder kamen gerne, interessiert, motiviert und aufgeschlossen zum Gespräch. Einzig bei einer Schülerin, deren Verhalten auch sonst als eher auffällig bezeichnet werden kann, wurde das Interview auf ihren Wunsch hin abgebrochen. Darüber, dass ein Minidisc-Player das Interview aufzeichnen würde, waren die SchülerInnen zuvor im Klassenverband informiert und um ihre Zustimmung gebeten worden.

Um die soziale Situation des jeweiligen Interviews bei der anschließenden Datenauswertung, wie gefordert, mit analysieren zu können, wurde sofort im Anschluss an ein Gespräch ein Postskriptum angelegt; dies sicherte alle nonverbalen Umstände, die durch die Minidisc-Aufnahmen zu entfallen drohten, in die Auswertung aber miteinbezogen werden mussten.

Neben den erzählgenerierenden Interviews wurden in der vorliegenden Studie verschiedene non-reaktive qualitative Verfahren eingesetzt, um durch diese Triangulation der Methoden zu einer mehrperspektivischen Sicht auf den Forschungsgegenstand unter Berücksichtigung der sozialen Umwelt zu gelangen. In diesen Erhebungsverfahren – wie „Familie-in-Tieren“-Zeichentest, Textbearbeitung, freie Gedankenäußerung in Form eines Brainstormings – ist ein direktes Eingreifen in das laufende Verfahren von Seiten der Forscherin nicht möglich. Bei der Auswertung solcher non-reaktiver Verfahren wurde beachtet, dass die Kontextualität der Produkte zu berücksichtigen ist, d.h. der Entstehungszusammenhang sowie der familiäre und kulturelle Kontext. Aus diesem Grunde wurden während der Produkt-entstehung Mitschriften angefertigt, worin zum einen die Sitzordnung im

Klassenzimmer festgehalten wurde, zum anderen aber auch, welche Fragen und Anmerkungen von Seiten der SchülerInnen geäußert wurden sowie situative Besonderheiten. Zudem gab die Lehrerin eine knappe Beschreibung zur jeweiligen allgemeinen Situation in der Klasse ab.
Mit der geschilderten Kombination verschiedener Erhebungsverfahren sollte einerseits ein freier Zugang zu der Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt der ProbandInnen eröffnet werden. Andererseits sollten aber auch die unterschiedlichsten Voraussetzungen, die die Kinder bei einer Kinderbibel-Lektüre mitbringen, ergründet werden. Aus diesem Grunde wurde eine umfassende Materialsammlung angelegt, die den jeweiligen sozio-religiösen Hintergrund der Kinder, aber auch deren Affinität zu religiösen Themen und Bibel überhaupt sowie ihre sprachliche Entwicklung mitbeleuchten sollte.
Den Kontext für diese Untersuchung, in den hinein die kindlichen Entwürfe gestellt werden, liefert die Theologie als Bezugswissenschaft. Dabei helfen einerseits exegetische Befunde zu den drei ausgewählten Perikopen, zu denen den Kindern Bilder und Texte vorgelegt wurden, als Klärung des Ausgangspunktes der Forschenden, um eigene Gewichtungen in den Beiträgen und Interpretationen der Kinder feststellen zu können. Zum anderen orientiert sich die Interpretation der kindlichen Beiträge an Elementen der christlichen Tradition, wobei das Vorgehen bei der theologischen Themenerschließung ein phänomenologisches, an den Beiträgen der Kinder orientiertes, ist.
Das heißt, dass die Beiträge der ProbandInnen zunächst für sich selbst verstanden und nachgezeichnet werden sollen, andererseits dann aber auch ins Verhältnis mit bestehenden theologischen Ansichten gesetzt werden sollen.

8.2 Rekonstruktion der Perspektive des Kindes

„Jede angewandte Methode der Interpretation ist generell durch Forschungsperspektiven geprägt. Die Forschungszugänge zur kindlichen

Perspektive sind folglich perspektivisch verfasst.“[357] Sogar eine als „kindgerecht“ ausgewiesene Forschung ist demnach erwachsenenzentriert: Es fließen eigene emotionale Besetzungen von Kindheit ein und die Forschungsinteressen von Erwachsenen sind Maßstab des Forschungsarrangements. Somit spielt die Konstruktion von Kindheit nicht erst bei der Be- und Auswertung des Datenmaterials eine Rolle, sondern bereits vor der Erhebung der Daten. „Die Rolle der das methodische Vorgehen auswählenden und anbietenden Forschenden wird zu einem ebenso bedeutsamen Gegenstand der Kindheitsforschung wie das ‚untersuchte’ Kind selbst.“[358] Das Bewusstsein darüber fordert zu einem offensiven Umgang mit der eigenen Standortgebundenheit heraus sowie zu einer methodischen Kontrolle „über die Unterschiede zwischen den ‚Sprachen’ von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme.“[359] Wenn also das Vorgehen der Forscherin transparent gemacht wird, dann ist es durchaus legitim, die kindlichen Deutungen im Kontext des Vorverständnisses der Forscherin zu beschreiben und zu interpretieren. Dazu müssen auch die Risiken der Vereinnahmung – sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Auswertung – offen gelegt werden.

Eine in dieser Studie angewandte Erhebungsmethodik scheint in diesem Punkt anfälliger zu sein als andere. Es handelt sich dabei um

- halbstrukturierte Einzelinterviews mit offenen Fragen und Bildern als Erzählimpuls.

Daher muss bei der Auswertung dieser Interviews unbedingt deutlich gemacht werden, wer spricht – das Kind oder der Forscher. Des Weiteren muss bei diesem Forschungssetting, das hierarchisch als „Realisierung und Inszenierung von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern zu

[357] F. Heinzel, Methoden der Kindheitsforschung, S. 712.
[358] G. Mey, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 17.
[359] Bohnsack, Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, S. 70

verstehen ist“[360], überlegt werden, wie zwischen den Generationen vermittelt werden kann.

Um die Situation für die Kinder weniger hierarchisch erscheinen zu lassen, wurden die Interviews sehr offen gestaltet: Den Kindern wurden zumeist keine Fragen gestellt, sondern Impulse gegeben, die Kinder bestimmten Verlauf, Inhalt und Dauer der Interviews selbst. Außerdem wurde durch eine Triangulation von Erhebungsmethoden versucht, möglichst authentisch die *Kinder*meinung zu ergründen.

So hatten die Kinder weitere Angebote zur Meinungsäußerung in Form von:

- einem „Gott und Familie in Tieren“-Bild,
- einer Textbearbeitung sowie einer anschließenden Text- und Bildbewertung durch die Wahl eines farblich passenden Smileys mit entsprechender „Nasen-Bildernummer“;
- einer Ideensammlung zum Thema „Solch’ eine Kinderbibel würde ich mir wünschen“
- sowie einem abschließenden Klassengespräch.

Durch diese Vielfalt an Methoden erhielt jedes Kind, seinen Stärken entsprechend, die Möglichkeit, sich äußern zu können.

Ziel der Gespräche sowie der weiteren Materialien, ihrer Darstellung und Interpretation war eine Rekonstruktion der Perspektive der Kinder aus der Sicht der Forscherin.

Dazu wurde jeder Beitrag zunächst für sich betrachtet und dann mit anderen verglichen ohne ihn jedoch vorschnell für eine Theorie zu vereinnahmen. Eine Repräsentanz wurde dadurch erreicht, dass ein Phänomen durch verschiedene Kinder beschrieben wurde; diese unterschiedlichen Zugänge ermöglichten es dann, ähnliche und abgrenzbare Aspekte zu finden, so dass Aussagen über Tendenzen getroffen werden konnten.

[360] F. Heinzel, Methoden der Kindheitsforschung, S. 715.

9. Datenerhebung und Auswertungsmethodik

Nachdem im vorigen Kapitel ausführlich die Erhebungsmethodik dieser Forschungsarbeit im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und der Zielsetzung, die kindliche Perspektive auf diese rekonstruieren zu wollen, beschrieben wurde, soll nun die Durchführung des Projektes dargestellt werden. Es wird gezeigt, wie im Teil I des Projektes das in der Studie eingesetzte Bild- und Textmaterial entstand und nach welchen Kriterien es ausgewählt wurde (9.1), sowie welche exegetischen Besonderheiten dieses, aus Sicht der Forscherin, in der Darstellung aufweist (9.2).

Im Anschluss folgt die Beschreibung der Datenerhebung – Teil II des Projektes (9.3): Dabei wird zunächst der allgemeine sozio-kulturelle Hintergrund der ProbandInnen beleuchtet (9.3.1), dann auf die Rahmenbedingungen bei der Erhebung aufmerksam gemacht (9.3.2). Abbildung 2 stellt den zeitlichen Ablauf und die einzelnen Elemente des Forschungsdesigns zusammenfassend dar.

In einem letzten Unterkapitel (9.4) soll sodann auf die Auswertungsmethodik, untergliedert nach den unterschiedlichen, erhobenen Datenmaterialen, eingegangen werden.

I. Erstellung des Materials (Früh-/Sommer 2003)
Kinder (3.-6. Klasse) in Sachsen-Anhalt schreiben und malen zu biblischen Geschichten.
Forscherin wählt zu drei Geschichten jeweils aus: ▪ einen Kindertext und zwei Kinderbilder sowie ▪ einen Kinderbibel-Text und zwei Bilder aus Kinderbibeln.
II. Datenerhebung (Herbst 2003)
In drei Grundschulen, jeweils in einer 3. Klasse: 1. Projektvorstellung und Erklärung der Teilnahmebereitschaft durch die SchülerInnen; 2. „Gott und Familie in Tieren“-Bilder entstehen; 3. Einzelinterviews zu den Tier-Bildern sowie zu Bildern einer biblischen Geschichte; 4. Textbearbeitung und -bewertung; 5. schriftliche Ideensammlung für eine „Wunsch-Kinderbibel“; 6. abschließendes Klassengespräch zum Projekt.

Abbildung 2: Überblick über das Forschungsdesign.

9.1 Teil I des Projektes: Materialbeschaffung: Bilder und Texte entstehen

In diesem ersten Teil des Projektes war es das *Ziel*, möglichst viele verschiedene Geschichten aus der Bibel von unterschiedlichen Klassen *nacherzählen und gestalten* zu lassen. Dabei war die Wahl des Bibelabschnittes, der von der Klasse bearbeitet werden sollte, der jeweiligen Klasse bzw. dem Lehrer überlassen. Lediglich bei einer zu häufigen Wahl des gleichen Abschnittes wurde die Themenvergabe koordiniert.

Im Hintergrund dieser Aufforderung zu einer kreativen Bearbeitung von biblischen Geschichten durch SchülerInnen steht die Auffassung der Autorin, dass Narrativität als Grundform theologischen Sprechens[361] bereits im biblischen Zeugnis verankert ist und dass diese ‚narrative Theologie' den sprachlichen und reflexiven Möglichkeiten der Kinder entspricht. „Da Kinder schon in frühen Jahren «narrative Kompetenzen» und «narrative Identität» entwickeln, eignet sich diese Sprachform besonders, um kindertheologische Artefakte zu erfassen. Konkret werden Kinder aufgefordert, einen biblischen Prätext nachzuerzählen, in der Terminologie der Erzähltheorie von P. Ricoeur «refigurieren» sie dabei die biblische Erzählung und geben damit gleichsam ihre eigene Theologie preis."[362] Diese Theologie soll auf ihre Relevanz für andere Kinder hin, im Blick auf eine Kinderbibel von Kindern, untersucht werden.

Für die **Auswahl der beteiligten Klassen** wurden die Religionslehrer verschiedener Grund- und Sekundarschulen sowie einiger Gymnasien in Magdeburg, Halle und Dessau (Sachsen-Anhalt) angefragt. Die 15 Klassen, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, wurden mit Ausnahme von drei Klassen, die katholischen Religionsunterricht besuchten, alle in evangelischer Religion unterrichtet (s. A1).

Bei den Altersstufen wurde auf eine relative Streuung geachtet. Allerdings in einem begrenzten Altersrahmen: So macht eine Bearbeitung unter der

[361] M. Zimmermann weist in ihrem Vortrag, Methoden der Kindertheologie auf S. 107 auf H. Weinrich hin: Narrative Theologie, Concilium 9 (1973), S. 329-34, der diese Narrativität in den 1970er Jahren neu entdeckte.

[362] M. Zimmermann, Methoden der Kindertheologie, S. 107.

dritten Klasse zumeist wenig Sinn, da die Kinder sich mit dem Schreiben noch schwer tun und ihre zeichnerischen Fähigkeiten noch nicht genügend entwickelt sind. Zudem befinden sich Kinder im 2. Schuljahr „was die Strukturierung von «Geschichten» angeht, offenbar in einer «kritischen» Phase“[363] von linearer zu strukturierter Erzählweise. Andererseits können Schüler von der siebten Klasse an nicht mehr als „Kinder“ bezeichnet werden. Sie machen in ihrer Entwicklung etwa in der siebten/achten Klasse einen qualitativen Sprung: nach Piaget von der Fähigkeit der konkreten zur formalen Operation und nach Fowler vom mythisch-wörtlichen Glauben zum synthetisch-konventionellen Glauben. Selbst wenn nicht mehr nur auf Grundlage von Piaget argumentiert werden kann, sondern vielmehr unter Berücksichtigung von bereichs- und domänenspezifischem Wissen[364], das sich die Kinder nach und nach aneignen, kann dennoch konstatiert werden, dass bei den Jugendlichen vermehrt religiöse Konzepte zu beobachten sind, wie sie auch bei Erwachsenen zu finden sind. Da aber die Möglichkeit einer Kinderbibel von *Kindern* untersucht werden soll, waren nur Kinder bis zur sechsten Klasse von Interesse, zumal das Kinderbibel-Lesealter auch von etwa acht bis zwölf Jahren zu sehen ist. Außerdem befinden sich Kinder mit ungefähr zehn Jahren auf dem Höhepunkt ihrer natürlichen Zeichenfähigkeit und im Gleichgewicht zwischen naiv-kindlichem und kritischem Urteil (vgl. Brem-Gräser 7.2.1).

Mit den Lehrern, die sich für das Projekt zur Verfügung stellten,[365] wurde zunächst ein Gespräch geführt, in dem sie über das **Ziel sowie die genaue Durchführung** unterrichtet wurden. Letztere lässt sich in *drei Phasen* darstellen:

Zunächst sollte der betreffende Lehrer die Geschichte mit den Schülern im Rahmen seines Unterrichtes und nach seinen Vorstellungen besprechen. Diesen Unterrichtshergang sollte er in einem Kurzprotokoll festhalten, um ihn für die Auswertung der Schülerergebnisse nachvollziehbar zu machen. Denn um abschätzen zu können, ob Kinder in der Lage sind, eine Bibel für

[363] D. Boueke et al.: Wie Kinder erzählen, S. 180f.
[364] So auch G. Büttner/ A. Bucher, Kindertheologie, S.39/40. Vgl. auch Kap. 6.2 in dieser Arbeit.
[365] Übersicht über die beteiligten Klassen s. Anlage A1.

andere Kinder entwerfen zu können, und wenn ja, unter welchen Vorgaben, muss der jeweilige „Inputˮ durch den Lehrer auch Beachtung finden.
Im weiteren Unterrichtsverlauf sollten die Schüler die Geschichte für die Kinderbibel eigenständig gestalten, d.h. paraphrasieren und illustrieren. Hierbei wurde den Lehrern ein Arbeiten der Klasse in Kleingruppen vorgeschlagen; damit sollten die Kinder einerseits möglichst viel Freiraum bei ihrer Arbeit erhalten und sich andererseits gegenseitig anregen. Betont wurde den Lehrern gegenüber, dass *authentische Kinderarbeiten* entstehen sollten! Zudem wurden die Lehrer dazu angeregt, mit einem Kunsterzieher zusammenzuarbeiten, um die methodische Vielfalt der Kinder bei der Gestaltung zu unterstützen. Dies ist jedoch wohl nur in einem Fall geschehen; dort allerdings bewerteten die Kollegen die fächerübergreifende Zusammenarbeit im Rückblick sehr positiv.
Abschließend fand in einigen Klassen eine Präsentation der Schüler-Arbeiten statt – im Beisein der Autorin. Dabei berichteten die SchülerInnen über ihre Probleme mit der jeweiligen Bibelstelle, und ob sie die Stelle für eine Kinderbibel als relevant erachten oder nicht. Diese Gespräche wurden auf Minidisc aufgezeichnet.
Zusätzlich füllten die meisten Kinder einen Fragebogen (s. Anlage A2) aus, auf dem sie unter anderem festhielten, was ihnen an der von ihnen bearbeiteten Geschichte besonders wichtig ist, und ob die Geschichte etwas mit ihrem Leben zu tun hat; weiter aber auch, ob sie eine Kinderbibel besitzen und darin lesen (s. zur Auswertung dieser *Vorstudie* Kap. 5.2 und 5.3).

Am Ende dieses Projektteils liegen also folgende *Unterlagen zur Auswertung* vor:

1. Bild- und Text-Werke der Kinder mit Namen und Alter,
2. Protokolle der Lehrer vom Unterrichtsverlauf (in einigen Fällen),
3. Beschreibungen der Klassen und Reflexion der Lehrer (Fragebogen wie in Anlage A3 zu: Schwierigkeiten/ Problemen; Tipps für die Zukunft; Anregungen…),

4. Klassengespräche zu Werken (Minidisc-Aufnahme) sowie Fragebögen (Anlage A2) der SchülerInnen zu der von ihnen jeweils bearbeiteten Geschichte und zu Kinderbibeln. Da die Fragebögen weitaus ergiebiger waren als die Aufnahmen der Klassengespräche, wurden letztere zwar abgehört, flossen aber *nicht* in die Auswertung ein. Denn sie brachten keine Erkenntnisse, die über jene der Fragebogenerhebung hinaus gingen.

Um nun im zweiten Teil dieser Studie, der eigentlichen Datenerhebungsphase, den ProbandInnen Bilder und Texte vorlegen zu können, musste aus dem entstandenen Material eine Auswahl getroffen werden. Die *Texte* wurden von der Autorin nach den Kriterien der Verständlichkeit, des inneren Zusammenhangs und einer bibelgemäßen Textwiedergabe gesichtet und ausgewählt. Auch aus den *Bildern* wurde eine Vorauswahl getroffen, wobei auf möglichst unterschiedliche Darstellungsweisen durch Malstile und Farbgebung sowie auf eine Umsetzung verschiedener Inhalte geachtet wurde. Aus dieser Vorauswahl an Kinderbildern trafen drei Kinder, 9 Jahre und zweimal 7 Jahre alt, die endgültige Bildauswahl. Ergänzt wurden diese Bilder und Texte von Bildern und Texten derselben Geschichten aus Kinderbibeln (siehe Anlagen A5.1-A5.6), die die Autorin selbst nach dem Gesichtspunkt der Varianz auswählte. Im folgenden Unterkapitel sollen die Bilder und Texte so vorgestellt werden, wie die *Autorin* sie vor dem Hintergrund einer Kurzexegese der entsprechenden Perikopen sieht.

9.2 Kurzanalyse der verwendeten Bilder und Texte im Verhältnis zum biblischen „Original“

9.2.1 Vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37)

9.2.1.1 Kurzexegese

Mit jener Parabel vom barmherzigen Samariter „führt Jesus Ansätze prophetischer Religionskritik Israels fort und stellt den Gesellschaftsbezug des Gottesglaubens heraus.“[366]

Die Parabel ist dabei in ein Streitgespräch Jesu mit einem Gesetzeskundigen eingebettet, in dem es um den Zugang zum ewigen Leben geht. Beide sind sich insofern einig, als sie „sich auf die Schrift ausrichten und das ewige Erbe an die Praxis des Gesetzes knüpfen.“[367] Die Parabel dient nun als Antwort auf die vom Gesetzeskundigen präzise gestellte Frage: „Und wer ist mein Nächster?“: Ein unbekannter Mann geht den sehr gefährlichen und einsamen Schluchtenweg von Jerusalem nach Jericho. Er wird von Räubern überfallen, ausgeplündert und halbtot liegengelassen. Ein jüdischer Priester kommt, sieht ihn – und geht weiter. Ebenso ein Levit. Der dritte Mann, der vorbeikommt, ein mit den Juden verfeindeter Samariter, hat Mitleid, er wird „im Innersten berührt“[368]. Er verbindet den Verwundeten, transportiert ihn in eine Herberge und sorgt dort finanziell für weitere Hilfe durch den Wirt. Zudem kündigt er an, auf dem Rückweg wieder vorbeizukommen. Der Samariter überrascht die Zuhörer, da sie von dieser Person, einem Verachteten, keine solche Reaktion erwartet hätten.

Die abschließende Frage Jesu, wer von den Dreien sich als Nächster erwiesen habe, weist nun den Nächsten nicht mehr als das Objekt des Erbarmens aus, wie zuvor im Gebot (Lk 10,27), sondern als das Subjekt des Mitleides, wie in der Parabel (Lk 10,36). „Der neutestamentliche Kommentar des alttestamentlichen Gebotes verpflichtet uns nicht darauf, Nächste zu

---

[366] P.-G. Müller, Lukas-Evangelium, S. 111.
[367] F. Bovon, Das Evangelium nach Lukas, S. 82.
[368] Ebd., S. 90. Der Evangelist setzt das Verb σπλαγχνίζομαι an strategisch wichtige Stellen: hier und Lk 15,20, wo der Vater Erbarmen mit seinem reuigen Sohn hat.

«haben», sondern anderen zu Nächsten zu «werden», insbesondere Unglücklichen.“[369]

9.2.1.2 Die ausgewählten Texte[370]

Der Schülertext (A5.1) zeichnet sich dadurch aus, dass er perspektivisch verfasst ist. Der erste Teil wird aus Sicht des Überfallenen, in einem inneren Monolog in der direkten Rede, erzählt. Der zweite Teil wird durch den Samariter, auch in direkter Rede, geschildert. Beide Teile, die von unterschiedlichen Kindern verfasst worden sind, wurden durch einen jeweils einleitenden Satz redaktionell von der Forscherin zu einem Gesamttext zusammengestellt. Dies war nötig, da sich die Kinder, auf Geheiß der Lehrerin, für eine Perspektive entscheiden und aus dieser heraus den Gesamttext verfassen sollten. Der Forscherin schien jedoch ein Wechsel der Perspektive sinnvoll, weil mit dem Auftauchen des Samariters auch in der biblischen Parabel das Subjekt wechselt: der Samariter, als Subjekt, wird in seinem Innersten berührt. Dies kann aus der Ich-Perspektive deutlicher gemacht werden; zudem konnten die beiden Kurztexte dadurch – zwar jeweils etwas gekürzt – komplett schülergetreu wiedergegeben werden; bei der Verwendung eines einzelnen Gesamttextes wären Veränderungen nötig gewesen, weil kein Schülertext *alle* wichtigen Aspekte, vermutlich auch wegen der Aufgabenstellung durch die Lehrerin, berücksichtigt hatte. Außerdem wurden in den redaktionellen Rahmen die Namen und z. T. auch das Alter der VerfasserInnen aufgenommen, da ja für die LeserInnen ersichtlich werden sollte, dass der Text von Kindern verfasst worden war.

Bei dem Text A5.2 handelt es sich um einen Text aus der Neukirchener Kinderbibel. Im Gegensatz zum Schülertext ist die Parabel dort, wie auch im Original, in ein Streitgespräch zwischen Jesus und Gelehrtem eingebettet. Ähnlich wie beim Schülertext (und auch im Original) wird zunächst aus Sicht

[369] F. Bovon, Das Evangelium nach Lukas, S. 99.
[370] S. Anlagen A5.1/ Schülertext und A5.2/ Kinderbibel.

des Verwundeten, dann aus Sicht des Samariters erzählt; allerdings in längere Passagen, die von einem Erzähler wiedergegeben werden, eingebaut. Dass der Samariter auf dem Rückweg noch einmal nach dem Verwundeten sehen möchte, wird in der Kinderbibel, wie im Original auch, erzählt. Beim Kindertext fehlt diese Bemerkung. Einen Unterschied zum biblischen Original stellen in dem Erwachsenen-Text die Zusätze „Er kam vom Tempel, wo er gebetet hatte“ beim Vorübergehen des Priesters bzw. des Leviten dar. Damit wird die besondere Pflichterfüllung des Gesetzes durch die beiden betont, die im Gegensatz zu ihrem tatenlosen Vorübergehen steht. Eine solch’ deutliche Wertung fehlt im Original, hat aber in dem Kinderbibeltext die Funktion, auf diesen bestehenden Gegensatz zwischen der Erfüllung des „äußeren“ Gottesdienstes und der Nichterfüllung der Nächstenliebe, die eigentlich eine nötige Konsequenz aus der liebenden Verbundenheit mit Gott wäre, hinzuweisen.
Eine letzte Besonderheit beider verwendeter Texte besteht in ihrem Druckbild: Der Neukirchener-Text ist zweispaltig, der Kindertext ist zum Teil kursiv gedruckt.

9.2.1.3 Die ausgewählten Bilder[371]

Die Bilder K1 bis K3 zeigen alle den Verwundeten, jedoch auf sehr unterschiedliche Weise und zu einem jeweils anderen Zeitpunkt: K1 von Annegert Fuchshuber zeigt in gleißendem, gelben Licht, groß im Mittelpunkt des Bildes einen nackten, blutenden, auf dem Rücken liegenden Mann, der Arme und Beine von sich gestreckt hat. In der rechten oberen Bildecke laufen mit wehenden Mänteln zwei umrisshafte Gestalten weg – vermutlich die Räuber.
Das Kinderbild K2 zeigt die nächste Szene: Ein Verletzter liegt nackt und blutend quer über einen schmalen Bergpfad ausgestreckt. Er ist sehr weiß gemalt und schaut den Betrachter direkt an. Dennoch erregt mehr die Gestalt, die groß in der Bildmitte zu sehen ist, die Aufmerksamkeit des

[371] S. Anlagen A6.1; K2, K4/ Schüler; K1, K3/ Kinderbibel.

Betrachters. Der Mann trägt ein auffallendes, gelbes Gewand und eine Kippa auf dem Kopf und irritiert den Betrachter vor allem deshalb, weil er sein Gesicht extrem gen Himmel richtet (der Betrachter sieht ihn im Profil), dabei aber über den Verletzten hinweg läuft als liefe er über einen Teppich. Weiter hinten im Bild ist eine kleinere Figur zu sehen, die schon in weiterer Distanz zu sein scheint: Ein ebenfalls gut gekleideter Mann mit Kippa zieht in ähnlicher Haltung auf dem Weg weiter – auch er hat den Verletzten ignoriert.

Dieses Bild zeichnet sich zum einen durch einige Details aus – Kräuter, eine Palme, ein Stein und schön verzierte Gewänder – zum anderen wird geschickt durch das Kleid des vorderen Mannes die Blöße des Verletzten verdeckt.

Bild K3 von Kees de Kort stellt schließlich die Fortsetzung der Bilder K1 und K2 dar. Es ist ganz in Grau-Blau-Tönen gehalten und wirkt etwas düster. Der Blick des Betrachters wird durch den Verlauf der Horizontlinie auf zwei sich gegenüberliegende Punkte gelenkt: Zum einen liegt im linken vorderen Teil des Bildes eine Person auf dem Boden. Sie fällt durch ihr helles Kleid vor dem dunklen Hintergrund und ihre eigenartige Haltung auf. Sie scheint entweder sehr müde oder tot zu sein. Ein Gesicht ist nicht zu erkennen. Gegenüber, am rechten, hinteren Bildrand steht ein Mann mit einer Karaffe in der einen Hand und den Zügeln eines Esels in der anderen in einiger Distanz zu dem Liegenden. Hier ist der Hintergrund zwar auch grau, aber heller. Mann und Esel fallen auf, weil sie aus dem Bild heraus gucken; der Mann sieht den Liegenden an, der Esel den Betrachter. Der Mann schaut fragend, so als ob er überlegt, was dort geschehen ist und ob er etwas unternehmen soll. Der Malstil ist großflächiger und gröber, d.h. mit weniger Details.

Das letzte Bild, das Kinderbild K4, unterscheidet sich komplett von den anderen drei Bildern. Es zeigt zum einen eine völlig andere Szenerie, zum anderen ist es lediglich in Schwarz-Weiß gefasst und zum Dritten zeichnet es sich durch seinen Reichtum an Details aus (jeder Nagel in den Bodenbrettern ist gezeichnet). Den Bildmittelpunkt bildet ein Dreieck aus

drei Personen: Eine Person im mittleren Bildhintergrund liegt in einem Bett. Sie streckt ihre Hand zu dem rechten der beiden Männer im Vordergrund aus. Dieser hat Mantel, Hut und Stiefel an, schwitzt stark und gibt der dritten Person, einem Mann mit einem Teller in der Hand, einen Sack voll Geld. Beide einander gegenüberstehenden Männer scheinen dabei zu reden. Im Vordergrund ist ein reichlich gedeckter Tisch mit einem Stuhl. An der Garderobe am rechten Bildrand hängt zerfetzte Kleidung sowie ein sehr guter Mantel mit Bordüre; passende Stiefel stehen darunter. Durch das Fenster ist ein Tier (Pferd oder Kamel) zu sehen, das wartet. Durch viele Details – die Musterung der Wand, die Nägel, die Schatten – und die Gestaltung in Schwarz-Weiß, muss der Betrachter länger als bei den zuvor vorgestellten Bildern schauen, um die Szene voll zu erfassen.

9.2.2 Vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32)

9.2.2.1 Kurzexegese

Das Doppelgleichnis vom verlorenen Sohn ist „das Jesuswort, das den größten Widerhall in der Welt gefunden hat“: „Wer könnte es hören ohne zu weinen – es sei denn, er hätte ein steinernes Herz.“[372]

Dieses Gleichnis, das direkt im Anschluss an die Gleichnisse vom verlorenen Schaf und von der verlorenen Drachme im 15. Kapitel des Lukas-Evangeliums zu finden ist, lässt sich formal in drei Teile gliedern. In der ersten Szene stehen sich ein Vater und sein jüngerer Sohn gegenüber; dieser fordert vom Vater sein Erbteil. Der Vater geht darauf ein, und der Sohn verlässt das Elternhaus. In den folgenden Szenen tritt nur noch dieser Sohn auf. Der räumlich immer größer werdenden Distanz – er geht in ein fernes Land – entsprechen zunehmender Verfall und Verkommenheit des Sohnes: Er verschleudert sein Vermögen bis er, durch eine Hungersnot

[372] Zitate von Charles Péguy nach F. Bovon, Das Evangelium nach Lukas, EKK, Bd. III/3, S. 66; Bovon bezieht sich hier auf Péguys „Œuvres poétiques complètes (La Pléiade), eingeleitet von F. Porché, Paris 1975, S. 527-670; hier S. 625 bzw. S. 623.

gezwungen, als Schweinehirte arbeitet – „für jüdisches Gesetzesempfinden eine unzulässige Tätigkeit.“[373]

Er denkt an die Arbeiter seines Vaters, die es gut haben, während er so schlecht dran ist. Er *geht in sich* und entscheidet sich, in einem inneren Monolog, für eine Umkehr zum Vater – jedoch nicht als sein Sohn, sondern als Tagelöhner. Mit leeren Händen stellt er sich seinem Vater (der jüngere Sohn hat nun als Subjekt der Handlung ausgedient).

Der Vater jedoch hat immer auf seinen Sohn gewartet, läuft ihm entgegen, umarmt und küsst ihn. Er unterbricht das folgende Schuldbekenntnis seines Sohnes und verleiht seiner väterlichen Liebe Ausdruck (er *hat Erbarmen*; vgl. die Verwendung desselben Verbs im Gleichnis vom barmherzigen Samariter!): Er bestätigt ihn in seiner Sohnschaft (der Sohn erhält Kleider, Ring und Schuhe). Die Wiederaufnahme wird mit einem Festessen, zu dem eigens ein Kälbchen geschlachtet wird, und einem Freudenfest besiegelt. In Vers 24 folgt die lukanische Interpretation des Gleichnisses: Die Umkehr des Sohnes wird als Auferweckung aus dem Tod zum Leben verstanden (er war *tot* und jetzt *lebt* er wieder; er war *verloren* und ist *gefunden* worden).

Der dritte Teil des Gleichnisses ist nun der dritten Person – dem älteren Sohn, der immer beim Vater war – gewidmet. Dieser Teil ist kunstvoll aufgebaut: Der ältere Sohn ist auch von zu Hause entfernt, zwar nur auf dem Feld, doch auch er kehrt zurück. Dort wird er aufgrund des Festes *zornig*. Das Verhalten des Vaters wird nun analog zu dem gegenüber seinem jüngeren Sohn beschrieben: Er geht hinaus, auf ihn zu und ermuntert ihn, einzutreten. Doch der Sohn empfindet zutiefst Unrecht, weil er selbst immer getreu zur Stelle gewesen ist und nie Ansprüche gestellt hat. Der Vater tröstet ihn, dass er doch immer bei ihm gewesen sei und an seinem Wohlstand voll teilhabe; er solle sich doch über die Rückkehr seines Bruders freuen, der *tot* war und wieder *lebendig* geworden, *verloren* gewesen und nun *gefunden* worden sei (Vers 32). Dieser Schlusssatz enthält eine Kritik an Jesu Gegnern, die sich zwar beständig um Gehorsam gegenüber dem Willen Gottes bemühen, denen es aber „in ihrer

[373] P.-G. Müller, Lukas-Evangelium, S. 135.

formalistischen Leistungsfrömmigkeit der Gesetzeserfüllung“[374] an Liebe und Barmherzigkeit gegenüber den sogenannten Sündern mangelt.
Die Verse 24 und 32 enthalten die Gegensatzpaare „tot sein“ – „leben“ und „verloren“ – „gefunden“, die dem Kap. 15 seine thematische Einheit verleihen und dem Ganzen als hermeneutischer Schlüssel dienen. „Zusammen mit den drei Schlüsselverben («in sich gehen», «Erbarmen haben» und «zornig werden») geben die VV 24 und 32 mit dem Übergang vom Tod zum Leben und vom Verlorensein zum Heil eine verdichtende Zusammenfassung des Gleichnisses.“[375]

9.2.2.2 Die ausgewählten Texte[376]

Der Text A5.4 aus der Kinderbibel von Laubi ist sehr bibelnah erzählt; dadurch ist er, wie das Original, recht lang. Allerdings ist die erste Szene, in der der jüngere Sohn seinen Erbteil verlangt, im Gegensatz zur Bibel sehr breit ausgeführt, so dass der Leser bereits hier ein negatives Bild von dem jungen Mann bekommt, obwohl ihm nach hellenistischem Recht in dieser Beziehung (noch) nichts vorzuwerfen ist.[377] Lediglich fehlendes Feingefühl gegenüber seinem Vater ließe sich hier kritisieren, aber noch kein Vergehen.
Ansonsten sind wichtige Stellen der Geschichte deutlich gemacht: Die drei Schlüsselverben tauchen hier auf als „da dachte er“ (ein innerer Monolog folgt), „hatte Mitleid“ und „wurde zornig“; die Parallele, dass der Vater auch zum älteren Sohn herauskommt, wurde auch belassen.
Der Schülertext A5.3 ist deutlich kürzer. Er wurde, wie der andere Schülertext auch, durch einen einleitenden Satz, in dem der Name der kindlichen Autorin und die näheren Umstände dieser Geschichte aus der Bibel erwähnt werden, von der Forscherin ergänzt. Der ganze Text ist aus der Sicht des älteren Sohnes geschrieben. Dadurch wird zwar der Zorn

[374] P.-G. Müller, Lukas-Evangelium, S. 136.
[375] F. Bovon, Das Evangelium nach Lukas, EKK, Bd. III/3, S. 53.
[376] S. Anlagen A5.3/ Schülertext und A5.4/ Kinderbibel.
[377] F. Bovon, Das Evangelium nach Lukas, EKK, Bd. III/3, S. 46.

dieses Sohnes auf seinen Bruder deutlich, das „in sich gehen“ des jüngeren Sohnes kommt allerdings ein wenig zu kurz: Er hütet die Schweine und hat dann die *Idee* zum Vater zurückzukehren und bei ihm zu arbeiten. Die „Reue“ wird erst im allerletzten Satz angedeutet, in dem erwähnt wird, dass der jüngere Sohn sich *entschuldigt* hat.
Auch das Ende des Doppelgleichnisses ist etwas kurz gefasst. Unter dem Satz, „Da sprach Vater mit mir und machte mir klar, dass ich eigentlich glücklich sein müsste,“ ist subsumiert, dass der ältere Sohn die ganze Zeit beim Vater gewesen ist und über dessen Anwesen hätte verfügen können. Durch das Fehlen des expliziten Hindeutens auf diese Tatsache scheint die Aufforderung des Vaters zur Freude über die Rückkehr des Bruders schwerer nachzuvollziehen.

9.2.2.3 Die ausgewählten Bilder[378]

Über den verlorenen Sohn in der bildenden Kunst ließe sich vieles sagen. Bekannt sind Dürers Kupferstich und die väterlichen Hände auf Rembrandts Gemälde. Zudem haben ausgedehnte Bilderzyklen diese Gleichniserzählung zum Inhalt. Werfen wir nun einen Blick auf die hier verwendeten Bilder. Diese sind bewusst alle sehr unterschiedlich in der Szenerie aber auch in der Art der Darstellung.
Das Kinderbild H1 zeigt die Szene, als der jüngere Sohn sein Geld gerade verprasst hat. Es ist ein Schwarz-Weiß-Bild, das viele Details vorzuweisen hat. In der Mitte des Bildes versetzt ein Mann einem anderen Mann einen Fußtritt. Er sieht dabei nicht sehr freundlich aus, mit seinem breiten Grinsen, seinen großen Augen und den hochgerissenen Armen. Der andere Mann fliegt in hohem Bogen aus dem Haus und verliert dabei einen Sack mit Geld. Im Hintergrund ist ein großer Baum zu sehen. Der tretende Mann steht vor einem Haus, in das der Betrachter durch ein Fenster hineinschauen kann: Zwei Männer prosten sich mit vollen Gläsern darin zu, ein weiterer zieht eine Grimasse. Auf einem Tisch liegen Spielkarten, Geld

[378] S. Anlagen A6.2; H1, H3/ Schüler; H2, H4/ Kinderbibel.

und weitere Gläser. Das Bild weist durch den Tritt, aber auch durch die vielen Details, wie das flackernde Licht am Eingang, viel Dynamik auf.
Ganz anders das nächste Bild – H2 – von Rita Frind, das durch Reißtechnik in Ergänzung mit Aquarellfarbe hergestellt wurde. Im Gegensatz zum vorigen Bild wirkt es beinahe leer. Auffallend sind der orangefarbene Hintergrund sowie ein Weg in derselben Farbe, der von einem Haus im Hintergrund auf den Betrachter zu führt. Am vorderen Ende des Weges kniet ein blau gekleideter Mann vor einem älteren Mann mit Bart, der ein Kleid in der Farbe des Himmels und des Weges trägt. Der jüngere Mann scheint den Saum des Kleides des älteren Mannes zu berühren, wobei dieser dem jüngeren die Hand auf den Kopf legt. Diese Szene wirkt beinahe klein vor dem leeren Grün der Wiese. Das Haus mit dem daneben stehenden Baum in der rechten oberen Ecke des Bildes wirken tot, vielleicht auch durch die blau-graue Farbgebung. Ansonsten sind keine Details zu erkennen. Nur am linken oberen Bildrand kann man nach genauem Hinsehen eine Person erkennen, die hinter einem Ochsen, vermutlich mit einem Pflug, herläuft.
Wie schon das Bild zuvor stellt Bild H3 den Empfang des jüngeren Sohnes durch seinen Vater dar. Beide Male ist der Sohn kniend vor seinem Vater dargestellt, wovon eigentlich im Bibeltext nicht die Rede ist; dies soll dem Betrachter wohl die Reue, die der Sohn empfindet, und seine Bitte, fortan als Tagelöhner für seinen Vater arbeiten zu wollen, veranschaulichen.
Das besagte Kinderbild H3 wird durch ein großes gelbes, freundliches Haus, das den Blick auf sich zieht, mit einem davor stehenden Mann in eine linke und eine rechte Hälfte unterteilt. Auf der rechten Seite bewegt sich ein Junge in gelber, schmutziger Kleidung kriechend auf den älteren Mann mit Bart zu. Dieser steht mit weit geöffneten Armen da und schaut aus dem Bild heraus, allerdings knapp am Betrachter vorbei. Auch der Junge schaut aus dem Bild, aber nach unten; sein offener Mund deutet auf eine Zerknirschtheit oder körperliche Qual hin. Über dieser Szene scheint glühend die Sonne. Auf der linken Bildhälfte dominieren die Farben blau und grün (im Gegensatz zu gelb und orange auf der anderen Seite). Klein

im Hintergrund neben dem Haus ist ein Mann zu sehen, der den Boden bearbeitet. Er ist von der anderen Szene förmlich an den Rand gedrängt und schaut mit schrägem Kopf und verständnisloser Miene den Betrachter an.

Das letzte Bild, H4, von Kees de Kort zeigt die Szene, in der der Vater den älteren Sohn zum Fest hereinbittet. Den Hintergrund bildet eine komplett in Rot gehaltene Festgesellschaft in einem geschmückten Haus. Aus diesem Haus lehnt sich aus dem rechten Fenster ein bärtiger Mann, der sich durch seine grau-weiße Kleidung von der Festgesellschaft abhebt. Er deutet mit gestrecktem Arm zu einem Mann, der den Blick des Betrachters auf sich zieht. Sein Gesicht, und zwar *nur* sein Gesicht, nimmt die vordere linke Bildecke ein. Dadurch fallen seine weit aufgerissenen Augen und sein geöffneter Mund auf. Er wirkt durch diese Mimik mitsamt der vorgehaltenen Hand eher erschrocken als zornig. Auch ist in dieser Darstellung im Vergleich zum Bibeltext der Vater nicht aus dem Haus heraus auf seinen älteren Sohn zugegangen, sondern er winkt nur aus einem Fenster.

Dieses Bild von Kees de Kort wirkt, wie das bereits von ihm vorgestellte Bild K3 zum barmherzigen Samariter, übersichtlich; sowohl durch die Farbgebung (rot mit weiß-grau), durch die Komposition als auch durch den flächigen Malstil, der nur wenige Details erkennen lässt.

9.2.3 Die Erschaffung von Mann und Frau

9.2.3.1 Kurzexegese (Gen 2,4b-25)

Die Erzählung von Gen 2,4b-25 beginnt mit der Beschreibung eines „negativen“ Anfangs; durch einfache Subtraktion wird dem Leser ein Bild des Urzustandes der Welt vermittelt: Als Gott den Menschen (hebr. אדם) erschuf, gab es noch kein Leben und kein Wachstum, da es auch noch keinen Regen gab. Diese Art der Beschreibung stellt die Erzählung in die Nähe anderer altorientalischer Schöpfungserzählungen.[379]

[379] L. Ruppert, Genesis, S. 113.

Die erste Handlung bringt erst Vers 7: Wie ein Töpfer ein Gefäß aus Ton bildet,[380] so formt Gott, der HERR (der später – in Gen. 9,15 – mit Israel einen Bund schließt), den Menschen aus Erde (hebr. אדמה). Der Mensch wird aufgrund eines göttlichen Plans gemacht, dennoch ist er irdisch – trotz aller späteren Träume, wie Gott sein zu können (Gen. 3,5). Gottes Einhauchen des Lebensatems macht die äußere Gestalt zu einem lebendigen Wesen mit der Fähigkeit, Gott nachfolgen und dienen zu können. Der Mensch wird in eine vollkommene Umgebung gebracht – in einen überreichen Garten (mit Bäumen, Flüssen und wertvollen Edelsteinen), den er sorgsam bebauen und bewahren soll.

Es folgt ein erstes Gebot: In Vers 16 wird zum ersten Mal im AT das Wort צוה, das wichtigste Verb für „gebieten“, verwendet.[381] So wie bei allen folgenden Geboten gehört auch zu Gottes erstem Gebot an die Menschen eine positive Segnung – alle irdischen Güter stehen ihm zur Verfügung – und eine negative Warnung – wenn der Mensch von dem einen Baum, dem Baum der Erkenntnis von Gut und Böse, isst, wird er sterben. Die Erkenntnis von Gut und Böse meint im Sprachgebrauch des Alten Testamentes Allwissenheit im weitesten Sine des Wortes.[382] Das Verbot ist ganz eingebettet in die Schilderung von Gottes väterlicher Fürsorge für den Menschen: Zuvor wird die Erschaffung des Garten geschildert, im Anschluss die Erschaffung der Tiere und der Frau.

Die folgenden Verse 18 bis 25 haben die Erschaffung der Frau und die funktionierende Einheit von Mann und Frau zum Thema: Der Mensch war alleine. Das war nicht gut, obwohl alles andere in der Schöpfung gut war (Gen 1,4.10.12.18.21.25). Als Gottes Stellvertreter gibt er zwar den Tieren, die Gott für ihn geschaffen hatte, Namen, und ordnet sie so in seinen Lebensbereich ein; ein ebenbürtiger Beistand sind sie ihm jedoch nicht. Also lässt Gott den Menschen in Tiefschlaf fallen, erschafft die Frau und bringt sie zum Mann. Dieser gibt ihr den Namen išša (hebr. אשה). Erst in

[380] Schon in archaischen Kulturen gab es Erzählungen von der Menschenschöpfung, in denen der Schöpfer eine menschliche Gestalt aus Erde oder Ton herstellte. Vgl. C. Westermann, Welt und Mensch im Urgeschehen, S. 58.
[381] J. F. Walvoord, Das alte Testament, S. 21.
[382] G. von Rad, Das erste Buch Mose, S. 57.

seiner Zuordnung zur Frau erkennt sich der Mann als Mann (iš, hebr. אישׁ). Die Verse 24/25 bilden einen kurzen Epilog, in dem der eigentliche Zweck der Erzählung genannt wird: Mann und Frau sind beide im Bilde Gottes erschaffen und ergänzen sich, bilden eine völlige Einheit. Ihre Zusammengehörigkeit ist vom Schöpfer selbst gewollt. Sie sind nackt und schämen sich nicht, weil sie in einer heilen Gemeinschaft mit Gott leben. Erst der folgende Sündenfall lässt sie sich schämen – die von Gott gewollte Ordnung ist zerstört.

9.2.3.2 Die ausgewählten Texte[383]

Der Kindertext A5.5 ist insgesamt straffer erzählt als der Kinderbibeltext A5.6 von Josef Quadflieg; mit einer Ausnahme: Die Verse 11-14, die den Reichtum der damaligen Welt beschreiben, sind im Kindertext sehr ausführlich wiedergegeben – insbesondere die Namen der Flüsse mit ihren Verläufen. Die Kinderbibel nennt zwar auch die Namen der vier Flüsse, verzichtet jedoch auf die Namen der Stromländer und fasst „Bdelliumharz und Karneolsteine“ unter „Edelsteine und andere Schätze“ zusammen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der Kinderbibeltext die Namen Adam und Eva als Eigennamen einführt, dabei allerdings versucht die hebräischen Wortspiele aufzunehmen: „Der Mensch hieß Adam“, „Eva: Mutter des Lebens“ („Eva“ wird eigentlich erst in Gen 3,20 genannt). Der Kindertext hingegen verwendet lediglich die Bezeichnungen „Mann“ und „Frau“.

Und schließlich wird das erste Gebot der Bibel im Kindertext mit dem Verb „sprach“ eingeführt, in der Kinderbibel originalgetreu mit „gebot“, was ein stärkerer Ausdruck als „sprechen“ ist.

Bleibt noch zu erwähnen, dass der Kindertext, wie die zuvor besprochenen beiden Kindertexte auch, von der Forscherin wieder mit zwei einleitenden Sätzen versehen wurde, mit Namen der Autorinnen und dem Vermerk, dass es sich im Folgenden um eine Geschichte aus der Bibel handelt.

[383] S. Anlagen A5.5/ Schülertext und A5.6/ Kinderbibel.

9.2.3.3 Die ausgewählten Bilder[384]

Bild M1 von Kees de Kort wirkt durch Farbgebung – Blau und Grün überwiegen – und Szenerie ruhig. In unberührter Natur leben friedlich Kraniche. Lediglich durch den Wellengang und zwei fliegende Kraniche im Bildhintergrund kommt Bewegung in das Bild. Menschen oder andere Tiere sind nicht zu erkennen, daher ist das Bild von Kees de Kort wohl auch eher als eine Illustrierung des ersten Schöpfungsberichtes intendiert.
Im Kinderbild M2 wurde durch die Künstlerinnen auch hauptsächlich auf die Farben Blau und Grün zurückgegriffen, doch erscheint die Landschaft toter und dunkler, weil mit sehr deckendem Filzstift gemalt wurde. So kann der Betrachter auch nur schwer Himmel, Wasser und Regen unterscheiden. Auch der große Baum am linken Bildrand fällt kaum auf. Durch diesen dunklen, gleichmäßigen Hintergrund sticht nun besonders die große, hellrosa Hand mit roten Fingernägeln, die von oben in die Bildmitte hineinreicht, hervor. Sie wird von zwei weißen Wolken gerahmt. Direkt unter dieser Hand befindet sich ein nackter Mann, der im Profil zu sehen ist und sich einer Schlange, die sich von links in die Bildmitte schlängelt, zuwendet. Die Hand, die wahrscheinlich Gottes Schöpfertätigkeit symbolisieren soll, beachtet er nicht. Hinter dem Mann hoppelt ein einziges Kaninchen durch das Gras. Der Mann wirkt in der eintönigen Landschaft irgendwie alleine.
Das nächste Bild, M3 von Rita Frind, wirkt gegenüber den beiden zuvor besprochenen Bildern direkt voll. Der Betrachter muss sehr genau hinsehen, möchte er Details erkennen. Das liegt auch an der von der Künstlerin verwendeten Reißtechnik, die sie mit Aquarellkreiden kombiniert. Nach eingehender Betrachtung kann man, neben Bäumen mit roten Früchten, in einem Wald, durch den ein Fluss mäandriert, viele Tiere ausmachen: Eine Giraffe am linken Bildrand streckt ihren langen Hals nach Blättern aus; daneben springt ein Eichhörnchen über den Ast. Vor der Giraffe, am vorderen Bildrand, kriecht eine Schildkröte am Ufer entlang auf zwei Flamingos zu. Rechts im Bild sind über wuchtigen Bananen ein Kamel

[384] S. Anlagen A6.3; M2, M4/ Schüler; M1, M3/ Kinderbibel.

und ein Tiger dargestellt, die nebeneinander aus dem Fluss trinken. Darüber hangelt sich ein Affe durch die Baumwipfel und sitzt ein Vogel im Geäst. Im Bildhintergrund liegen ein Mann und eine Frau am Fluss. Beide sind nackt und scheinen sich dort wohl zu fühlen.

Eine ähnliche Szenerie ist auf Bild M4, einem Kinderbild zu sehen: Mitten in einer bunten Landschaft aus Wasser, Wiese, Blumen, Bäumen mit Blüten, Gräsern und Büschen sitzen ein nackter Mann und eine nackte Frau, ihre Arme vor den Beinen verschränkt, und lachen den Betrachter an. Sie sind umgeben von einer Vielzahl an Tieren. Selbst Spinnen(netze), Schmetterlinge, Rochen, Wildschweine etc. sind zu sehen, von denen die meisten freundlich aus dem Bild heraus schauen. Auch dieses Bild wirkt freundlich und entspannt, zumal Tiere, die sich eigentlich fressen würden, sich nur fröhlich anschauen, wie das Krokodil (oder die Riesenechse?) den kleinen Fisch.

Die beiden Künstlerinnen haben für dieses Bild auch eine Klebetechnik verwendet, d.h. sie haben Tiere, Menschen und Bäume ausgeschnitten und in eine gemalte Landschaft eingeklebt.

9.3 Teil II des Projektes: Datenerhebung: Interviews, Textbearbeitung, Brainstorming

9.3.1 Soziokultureller Hintergrund der Kinder

Im Hinblick auf den Wandel von Familienstrukturen in der Gegenwart, vom familiären Alltagsgeschehen und Freizeitverhalten ist festzustellen, dass von den Schulen eine Erziehung abverlangt wird, die früher im Raum der Familie stattfand. Damit gehen insbesondere in Grundschulen große Unterschiede einher in der sozialemotionalen, kognitiven und vor allem auch religiösen Entwicklung. Die religiöse Erziehung betreffend ist davon auszugehen, dass es im schulischen Religionsunterricht oftmals zu einer Erstbegegnung der Kinder mit Glauben und Religion kommt, da andere religionspädagogische Lernorte (Familie, Gemeinde) weggefallen sind. Diese Beschreibung ist nicht neu. Schon vor beinahe 50 Jahren konstatierte

Zenetti: „Heute wachsen viele, vielleicht sogar die meisten Kinder ohne die selbstverständlichen Stützen und Anregungen religiöser Umgebung auf. Sie leben und atmen in einer profanen Welt, die längst auch von der Mehrzahl der Familien Besitz ergriffen hat. In ihr sind allenfalls am Rande des Lebens religiöse Restbestände anzutreffen.“[385] Diese These wurde über die Jahre hinweg immer wieder von neuem bestätigt, so auch von dem Religionssoziologen Pickel, der von einer „generellen Irrelevanz von Religion und Kirche“ spricht, „welche oftmals als unmodern und nicht mehr zeitgemäß klassifiziert werden.“[386] Diese Unbedeutsamkeit von Religion im Alltag belegt auch die 16. Shell-Jugendstudie von 2010, wonach Religion für junge Menschen zwischen 12 und 25 Jahren insbesondere in den neuen Bundesländern zumeist bedeutungslos geworden ist; nur 8% von ihnen glauben noch an einen persönlichen Gott, 7% an eine überirdische Macht. In den alten Bundesländern spielt Religion noch eine mäßige Rolle: Immerhin noch 23% der befragten Jugendlichen glauben an einen persönlichen Gott, 24% an eine überirdische Macht allgemein. Ganz anders sieht es hingegen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus: Sie haben einen starken Bezug zur Religion.[387]

Welche Konsequenzen hat das aber für die Kinder, die in einer religiös wenig anregenden sozialen Umwelt aufwachsen? Auf die religiöse Begriffsbildung bezogen lässt sich sagen, dass diese in einem solchen Umfeld unter sehr ungünstigen Umständen überhaupt nicht stattfindet oder aber „intuitive religiöse Theorien, die in frühem Alter ausgebildet wurden, mangels Anregung verkrusten und bis ins Erwachsenenalter unverändert bleiben.“[388] Daher zeigt es sich häufig, dass Kinder einer Altersstufe auf sehr unterschiedlichem Niveau theologische Begriffe bilden. Insbesondere im Osten von Deutschland (genauer in Sachsen-Anhalt), wo die Daten der vorliegenden Untersuchung erhoben wurden, zeigen sich in der Grundschule gravierende Unterschiede im religiösen Entwicklungsniveau

[385] L. Zenetti, Gottes frohe Kinderschar, S. 7.
[386] G. Pickel, Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland, S. 234.
[387] Die Daten wurden einer Presseinformation vom 14. September 2010 der Deutschen Shell Holding GmbH entnommen; Abgriff unter www.shell.de/jugendstudie.
[388] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 36.

der Schüler, da die meisten von ihnen überhaupt keinen religiösen Hintergrund haben. Oftmals wird Religion sogar mit einer gewissen Skepsis und Abneigung beäugt; bei einigen wenigen Kindern spielen die Großeltern noch die Rolle von Tradenten, bei den wenigsten jedoch nimmt Religion in ihrem Alltagsgeschehen einen Platz ein.
Dieser Tatsache muss man sich bewusst sein, will man eine anregende Lernumgebung für das religiöse Lernen der Kinder bereitstellen – sei es im Religionsunterricht oder aber auch mit religiöser Literatur, wie zum Beispiel Kinderbibeln – aber natürlich auch, will man vor diesem Hintergrund kindertheologische Forschung betreiben.

9.3.2 Rahmenbedingungen

„Aufwachsen in der ehemaligen DDR hieß soviel wie Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der Religion als ein Relikt der Vergangenheit und als ein Kampfinstrument des Klassenfeindes intellektuell geächtet und in der praktischen Entfaltung auf eine Nichtexistenz ohne sichtbare gesellschaftliche Relevanz zurückgedrängt worden war.“[389] Diese Vergangenheit macht sich heute noch deutlich bemerkbar in der *Situation des Religionsunterrichtes* in Sachsen-Anhalt. Religion ist zwar hier ordentliches Lehrfach, und die Schüler haben zwischen Religions- und Ethikunterricht zu wählen, doch besteht diese Wahlmöglichkeit zum Teil nur auf dem Papier; so boten zum Zeitpunkt des Projektes (2002/2003) z.B. von 61 Grundschulen im Bereich des Staatlichen Schulamtes Halle nur 25 Religionsunterricht an (von 38 Sekundarschulen: 10; von 15 Gymnasien: 12). Die Lehrpersonen sind oftmals kirchliche Mitarbeiter, die an vielen unterschiedlichen Schulen zugleich unterrichten und dadurch einer hohen Belastung ausgesetzt sind.[390]

[389] H. Barz, Postsozialistische Religion; Teil 3 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“, S. 129.
[390] Diese Tatsache hat sich in der Studie darin niedergeschlagen, als sich hauptsächlich Lehrer von Privatschulen an der Erstellung des Materials in ihrem Unterricht beteiligt haben.

Da die Klassen häufig sehr klein sind, wird in solchen Fällen klassen- bzw. sogar stufenübergreifend unterrichtet.
Die Gymnasien begannen zum Zeitpunkt der Projektdurchführung erst ab Klasse 7 (dies wurde seit dem Schuljahr 2003/04 geändert); in der fünften und sechsten Klasse besuchten alle Schüler eine Sekundarschule (Ausnahme: Privatschulen), was eine Beteiligung dieser Klassenstufen am Projekt gering hielt, da es bei den Sekundarschullehrern auf wenig Resonanz stieß – aus welchen Gründen auch immer. Es sind also vorwiegend Grundschulklassen (Klassen 3 und 4) sowie wenige 5. Klassen aus Privatgymnasien und eine einzige 5./6. Religionsklasse einer Sekundarschule bei der Durchführung des **ersten Teiles** des Projektes, d.h. an der Erstellung des Bild- und Text-Materials im Spätfrühjahr/ Sommer 2003, beteiligt (für eine tabellarische Übersicht der Klassen s. Anlage A1).

Im **zweiten Teil** der Studie, der Datenerhebungsphase, stellten sich die Kinder von drei dritten Klassen als ProbandInnen zur Verfügung (ihr mündliches Einverständnis und das schriftliche der Eltern wurden zuvor eingeholt). Die dritte Klassenstufe wurde deshalb gewählt, weil davon ausgegangen wird, dass Kinder dieses Alters die hauptsächliche Zielgruppe von Kinderbibeln sind, was natürlich keinesfalls unterstellen soll, dass nicht auch jüngere oder ältere Kinder in Kinderbibeln blättern. Doch sind die meisten Kinder in diesem Alter in der Lage, eigenständig Texte zu lesen und zu verstehen bzw. eigenständig schriftlich ihre Gedanken zu äußern. Sie besitzen zudem meist ausreichend Verbalisierungsfähigkeit, so dass bei den Interviews mit argumentativen Antworten gerechnet werden kann. Des Weiteren ist nach J. Piaget für die Grundschulzeit anzunehmen, dass die Kinder räumliche Ordnungen und Perspektiven bilden sowie Ganzheiten wahrnehmen können.
Die Auswahl der beteiligten *Klassen* erfolgte unter dem Gesichtspunkt einer möglichst großen Varianz hinsichtlich der sozio-religiösen Hintergründe der befragten Kinder. Aus diesem Grunde wurden 56 Kinder von Schulen mit unterschiedlichen konfessionellen Profilen zur Befragung eingeladen:

Kinder einer *katholischen* Grundschule in Magdeburg (10 Mädchen, 11 Jungen; zwischen 8J. 2Mon. und 9J. 4Mon.), einer *evangelischen* Grundschule in Köthen (10 Mädchen, 12 Jungen; zwischen 7J. 11Mon. und 10J. 1Mon.) und einer *staatlichen* Grundschule in Halle (6 Mädchen, 7 Jungen; zwischen 8J. 9Mon. und 10J. 1Mon.). Der Religionsunterricht an den konfessionellen Schulen ist verpflichtend, einer Teilnahme daran wurde von den Eltern mit dem Schulvertrag zugestimmt; mit der expliziten Anmeldung für den Religionsunterricht an der staatlichen Schule kann angenommen werden, dass die Eltern dieser SchülerInnen diesem zumindest nicht ablehnend gegenüberstehen, was die intendierte breitere Fächerung bei der Auswahl der ProbandInnen etwas relativiert. Die Erhebungsorte Magdeburg und Halle sind durch städtisches Milieu geprägt, Köthen hingegen, als Kleinstadt, kann einem eher ländlichen Milieu zugeordnet werden. Die SchülerInnen der staatlichen Grundschule in Halle gehören zumeist einer bildungsbürgerlichen Mittelschicht an. Es wurde also mit Vergleichsgruppen unterschiedlicher räumlicher Milieus und sozio-religiöser Hintergründe gearbeitet.

Die Erhebungen fanden jeweils im Religionsunterricht statt, was eine Einschränkung der *freiwilligen* Teilnahme der Kinder am Projekt bedeuten könnte. Allerdings wurden alle Kinder vor Beginn des Projektes um ihre Zustimmung gebeten: In einer Informations- und Vorstellungsstunde wurden sie darüber informiert, dass sie in den folgenden Stunden an einem Universitätsprojekt teilnehmen würden, bei dem Erwachsenen die Meinung der Kinder, also *ihre* Meinung, wichtig sei. Die allermeisten Schüler begegneten dieser Idee im Anschluss mit großer Zustimmung.

Die Durchführung dieses zweiten Teils des Projektes (im Oktober/ November 2003) lässt sich dem Ablauf nach in *vier Phasen* gliedern:

Zunächst erhielten die Schüler die Aufgabe, ein *Bild* von sich, ihrer Familie und Gott als Tiere zu malen und sich dann eine Geschichte zu diesem Bild auszudenken, die sie auf der Bildrückseite festhalten sollten. Die Kinder hatten für diese Aufgabe eine Schulstunde Zeit und waren während dieser

Zeit im Klassenzimmer. Die Religionslehrerinnen waren – bis auf die der katholischen Klasse – dabei anwesend, hielten sich aber im Hintergrund. Die Bilder wurden am Ende der Stunde eingesammelt, so dass keine Veränderungen mehr daran vorgenommen werden konnten. Besonderheiten während dieser Erhebungsphase wurden in einem Postskriptum von der Forscherin festgehalten.

In den folgenden Stunden wurden die Kinder einzeln *interviewt*. Diese Gespräche mit der Forscherin fanden ohne weitere Anwesende in einem freien Klassenzimmer bzw. in der katholischen Schule im Raum der Stille parallel zum Religionsunterricht statt. Sie wurden mit Zustimmung der Schüler (und Eltern) jeweils auf Minidisc aufgenommen – Videoaufzeichnungen für das Projekt wurden durch die Schulen nicht gestattet. Die Aufnahmen wurden anschließend formal nach den Transkriptionsregeln von S. Kowal/ D. O'Connell[391] transkribiert. Die Namen der Kinder wurden dabei allerdings nicht durch Buchstabencodes anonymisiert, sondern durch Alternativnamen ersetzt, da dies ein Wiedererkennen eines bestimmten Kindes für den Leser erleichtert. Auch in dieser Interviewphase wurde ein Postskriptum angelegt.

Die Interviews orientierten sich an einem bestimmten Impuls-Leitfaden nach dem Verfahren des halbstrukturierten Interviews. In einem ersten Gesprächsabschnitt, auch als warming-up für die Interview-Situation, sollten die Schüler zunächst ihr „Gott und Familie in Tieren"-Bild erklären und eine Geschichte dazu erzählen. In diesem Gespräch waren die Assoziationen, die die Kinder mit den einzelnen Tieren verbanden, von Interesse, um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Die Geschichte sollte die Wertigkeit, die die „Tiere" im Leben des Kindes haben, aufzeigen und die „Tiere" miteinander in Beziehung setzen.

Nach dem Gespräch über ihre eigenen Bilder sollten sich die Kinder anschließend vier Bilder zu einer Geschichte anschauen. Es wurde dabei *nicht gesagt, um welche Geschichte* es sich handelt. Von diesen Bildern sollten sie sich eines aussuchen, das ihnen besonders gut gefiel, und eines,

[391] S. Kowal/ D. O'Connell, Zur Transkription von Gesprächen.

das ihnen gar nicht gefiel. Zu der von ihnen getroffenen Auswahl wurde dann das Interview fortgeführt. Dabei wurde versucht, die Antworten der Kinder so wenig wie möglich zu bewerten; vielmehr wurde den Kindern vermittelt, dass ihre persönlichen Ansichten zu dieser Auswahl interessieren.

Insgesamt wurde bei den Interviews darauf geachtet, dass die Grenzen der Kinder, was die Länge der Interviews und die allgemeine Bereitschaft dazu angeht, gewahrt wurden.

Nach diesen Einzelinterviews wurden in einer weiteren Stunde im Klassenverband die Texte begutachtet und bewertet. Dazu erhielt die eine Hälfte der Kinder einen Text, auf gelbem Papier,[392] zu der biblischen Geschichte, der von einem Kind geschrieben worden war, und die andere Hälfte der Kinder dieselbe Geschichte aus einer Kinderbibel auf blauem Papier. Aufgabe der Kinder war es dann, ihren Text zu lesen, ihm eine Überschrift zu geben und zu unterstreichen und zu erklären, was sie dabei nicht verstanden hatten. Im Anschluss daran sollten sie den jeweils anderen Text an der Tafel in Plakatform lesen und sollten sich für einen der beiden Texte, den in ihren Augen besseren, entscheiden. Passend zu diesem Text, sollten sie einen Smiley in der betreffenden Farbe wählen und ihre Wahl schriftlich begründen; außerdem sollten sie die Nummer des Bildes angeben, das sie neben den Text drucken würden – ebenfalls mit Begründung. Es folgte ein Unterrichtsgespräch dazu, das mit Minidisc aufgezeichnet wurde, aber wegen des geringen Ertrags – die SchülerInnen waren schon sichtlich ermüdet – nur in Einzelfällen zur Auswertung ergänzend herangezogen wurde.

In einer abschließenden Stunde durften die Kinder ihre Ideen und Wünsche für eine „Wunsch-Kinderbibel“ mit Papier und Stift festhalten. In der katholischen Schule fand danach zusätzlich, auf Wunsch der Kinder, ein halbstündiges Gespräch über die Schöpfung statt, an dem drei Mädchen und drei Jungen teilnahmen.[393]

---

[392] Anlagen A5.1-A5.6 in der für die Stunde verwendeten Druckform.
[393] Zander, Daniel, Holger, Alice, Angela und Alexandra.

Am Ende der Erhebungsphase liegen also folgende *Daten zur Auswertung* vor:

1. „Gott und Familie in Tieren“-Bilder
2. Transkripte der Einzelinterviews zu den „Gott und Familie in Tieren“-Bildern und zur Bildauswahl zu einer biblischen Geschichte
3. Bearbeitete Bibeltexte und Smiley in der Farbe des Lieblingstextes
4. Eigene Vorstellungen von einer „Wunsch-Kinderbibel“
5. Klassengespräche/ „spontanes“ Gespräch zur Schöpfung mit sechs Kindern
6. Ein Eltern-Fragebogen zu Kinderbibeln (Anlage A4), der von einigen Eltern aus Magdeburg und Halle auf freiwilliger Basis ausgefüllt wurde.

9.4 Auswertungsmethodik

9.4.1 Die Interpretation der Bilder

In der vorliegenden Arbeit wird die Interpretation von Kinderbildern an zwei Stellen virulent. Zum einen mussten die „Auftragswerke“ der Kinder, die Gestaltung einer biblischen Geschichte, analysiert und interpretiert werden, um ihren inhaltlichen Gehalt und die Darstellungsweise mit exegetischen Befunden aus der Theologie vergleichen und Schwerpunktsetzungen oder Abweichungen im Vergleich mit dem Original feststellen zu können.
Zum anderen mussten die „Gott und Familie in Tieren“-Bilder der ProbandInnen aus den drei dritten Klassen interpretiert werden, um Rückschlüsse auf den sozio-religiösen Hintergrund der Kinder machen zu können.
Bevor die methodischen Schritte bei der Bildinterpretation erläutert werden, muss auf das theoretische *Verständnis von „Bild“*, auf das in dieser Arbeit zurückgegriffen wird, hingewiesen werden: Das Werk eines Künstlers ist eine äußere Erscheinungsform einer zunächst nur im Inneren eines Menschen gegebenen Vorstellung, die dadurch für andere wahrnehmbar und somit mitteilbar wird. Andere Menschen können das Bild sehen und

darüber reden. Die Hervorbringung der Vorstellung in einem Bild ist also der Akt eines Einzelnen, seine individuelle Äußerung. Doch ist diese Hervorbringung „zugleich Teil einer allgemeinen Vorstellung, die sich unter den Angehörigen einer Gruppe (…) in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt im Verborgenen herausgebildet hat und herangewachsen ist, bis sie in einem manifesten Bild in Erscheinung treten kann.“[394] An dieser Beschreibung ist zweierlei für die Interpretationen innerhalb der Studie relevant: Zum einen, dass jedes Bild eine *individuelle* Auseinandersetzungen mit der jeweiligen, vorgegebenen Thematik ist. Zum anderen, dass diese Vorstellungen aber nur vor dem Hintergrund der umgebenden Umwelt zu verstehen sind.

Im Folgenden werden die Verfahrensschritte[395] vorgestellt, nach denen die Interpretation der Bilder im Rahmen dieser Untersuchung erfolgte, so dass die Ergebnisse nachvollziehbar und die getroffenen Aussagen auf ihre Gültigkeit hin überprüfbar sind.

Bei der Betrachtung der Bilder wurden zunächst *alle* Bilder einer groben, formalen Auswertung unterzogen.

Danach wurden *Schlüsselbilder* ausgewählt, die durch eine eigene Charakteristik besonders geeignet erschienen für eine genauere, detaillierte Analyse. Stellte sich im weiteren Verlauf der Arbeit heraus, dass die Äußerungen eines bestimmten Kindes, dessen Bild noch nicht in der engeren Auswahl an Schlüsselbildern war, zu einem bestimmten Aspekt besonders ergiebig waren, wurde sein „Gott und Familie in Tieren“-Bild nachträglich dieser genaueren Bildanalyse unterzogen. Das Auswertungsverfahren war also gemäß der Grounded Theory ein zyklisches, das erst beendet war, nachdem eine Datensättigung erreicht war.

Die Bildinterpretation beginnt mit einer *Bildbeschreibung*; dadurch wird das Bild zunächst in seiner Gesamtgestalt erfasst. Diese Beschreibung kann als erster Interpretationsschritt dicht über den Daten angesehen werden.[396] Dabei wird kurz auf den Künstler verwiesen, beschrieben, was auf dem Bild

[394] Th. Schulze, Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft, S. 534/35.
[395] Vgl. Th. Schulze, Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft, besonders S. 536-39.
[396] Vgl. K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 123-233.

dargestellt ist, und was ansonsten noch über das Bild bekannt ist; hier fließen z.B. die Zusatzinformationen zur Entstehungssituation ein, die im Postskriptum festgehalten wurden: Wichtig sind Korrekturen, die das Kind im Laufe des Malprozesses selbst vorgenommen hat, und Angaben zum Entstehungsprozess (malt das Kind zügig, hat es Startschwierigkeiten, malt es vom Tischnachbarn ab…).

Bei der folgenden *Bildanalyse* werden die Einzelheiten erfasst: „Es ist als würde man ein Bild nicht nur betrachten, sondern gleichsam lesen, wie man einen Text liest – Wort für Wort.“[397] Dieses Bildlesen verläuft in zweifacher Weise zirkulär; zum einen springt das Auge des Betrachters von einem Blickpunkt zum nächsten, um dann an der Stelle, die in irgendeiner Weise besonders erscheint, zu verharren und dieselbe immer wieder zu umkreisen. Zum anderen kann mit einem erneuten Blick auf das Bild oftmals prägnanter formuliert werden.

Das genaue Hinsehen kann unter drei Gesichtspunkten erfolgen: unter dem „Sachsinn“, dem „Ausdruckssinn“ und unter dem „Formsinn“.

- Zum Aspekt des *Sachsinns*: sachliche Details auf dem Bild sowie ihre symbolische Bedeutung sind von Interesse.
- Zum Aspekt des *Ausdruckssinns*: Hier wird die Art der Gefühle, die die dargestellten Personen ausdrücken, aber auch wie das Bild gefühlsmäßig *auf den Betrachter* wirkt, bestimmt. Sind Personen dargestellt, spielen vor allem deren Gesichtsausdruck, ihre Bewegungen, ihre Beziehungen untereinander sowie die Art, wie sie den Betrachter des Bildes ansehen, eine Rolle.
- Zum Aspekt des *Formsinns*: Räumlichkeit des Bildes, Einbeziehung des Betrachters in das Bild, Anordnung der Personen, Verteilung der Blickpunkte im Bild sowie Lichtverhältnisse und Farbgebung sind unter diesem Punkt die entscheidenden Analysekriterien.

Und schließlich ist bei alledem der *subjektive Eindruck* der Wirkung eines Bildes nicht zu vergessen und deswegen als solcher kenntlich zu machen,

[397] Th. Schulze, Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft, S. 537.

da hierin die Vorerfahrungen, die der jeweilige Betrachter bei der Bildbetrachtung mitbringt, deutlich werden: „Die Wahrheit des Werkes hat ihren Ort gerade in der Beziehung zwischen Werk und Rezipienten.“[398]

Das oben beschriebene Verfahren der Bildinterpretation musste im Fall der **Interpretation der Tierbilder** noch um einige Aspekte erweitert werden:

- Nach Brem-Gräser ist bei diesen Kinderbildern zunächst eine *formale Auswertung*[399] der grafischen Strukturen nötig, um inhaltliche Fehlinterpretationen zu vermeiden. Denn wie bei allen projektiven Methoden muss auch bei diesem Test berücksichtigt werden, dass die Projektion sowohl die tatsächliche Situation, als auch einen Wunsch oder eine Befürchtung des Kindes widerspiegeln kann. Bei der grafologischen Analyse wird zum einen die Strichstruktur betrachtet: Dabei wird der Strichcharakter (Ist der Strich fest, tonig, scharf oder zart?) und die Strichführung (Ist sie elastisch, sicher oder abgesetzt?) bewertet. Des Weiteren können die Flächenbehandlung (Wurde konturiert, geschwärzt, schattiert oder schraffiert?) sowie die Formbehandlung (Malt das Kind große oder kleine Formen?) zur formalen Analyse herangezogen werden. Ebenso ist es wichtig, die Erläuterungen des Kindes, die im Interview festgehalten wurden, zu beachten.
- Für die *inhaltliche Interpretation* von „Familie in Tieren“-Bildern wurde auf folgende Gesichtspunkte verstärkt geachtet:
  Zum einen ist die Reihenfolge, in der das Kind die einzelnen Tiere gemalt hat, ein wichtiger Gesichtspunkt. Dabei erhält das zuerst und das zuletzt gemalte Tier eine erhöhte Bedeutung; denn das erste Tier wurde meistens spontan gemalt, wohingegen an dem letzten Tier länger überlegt – es auf den Schluss „verschoben“ – wurde. Weiter muss die Darstellung der Tiere beachtet werden. Wurden beispielsweise gleiche Tiere gemalt, die die Familie in gleicher

[398] P. Biehl, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung, S. 383.
[399] L. Brem-Gräser, Familie in Tieren, S. 69-79.

Atmosphäre lebend symbolisieren – dies kann ein Ausdruck von Realität oder von einem Wunsch sein – oder sind unterschiedliche Tiere dargestellt? Zudem müssen die Beziehungen der Tiere untereinander sowie das Ausdrucksgebaren der Tiere, Gruppierungen und Größenverhältnisse im Vergleich zur Wirklichkeit beachtet werden. Da bei der inhaltlichen Analyse immer die Gefahr einer Fehlinterpretation besteht, sind die Aussagen der Kinder zu ihrem Bild neben der Orientierung am Bild selbst unabdingbar!
Durch den zusätzlichen Aspekt der Darstellung *Gottes als Tier* ist für die Interpretation der „Gott und Familie in Tieren"-Bilder die Raumaufteilung zu beachten.[400]

9.4.2 Auswertung der halbstrukturierten Interviews

Nachdem im vorliegenden Forschungsprojekt halbstrukturierte Interviews mit Kindern durchgeführt worden sind, wurde das Material auf dem Hintergrund der theoretischen Position des „Symbolischen Interaktionismus" ausgewertet.[401] Hierfür wurde die Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse" nach Mayring als geeignet angesehen:[402]
Die „Qualitative Inhaltsanalyse" ist eine Standardmethode der Textanalyse. Ihr Grundgedanke ist es, mit methodischer Systematik an umfangreiches Textmaterial heranzutreten, um das Material nach Themen oder Einzelaspekten zu ordnen und systematisch zusammenzufassen. Die Arbeitsschritte der Auswertungsstrategie bestehen aus: Kategorisieren, Kodieren, quantifizierendes Zusammenstellen und Interpretieren. Ihr Leitprinzip ist das Arbeiten am Material, d.h. sich ständig mit dem erhobenen Material auseinanderzusetzen und dies auch in der Darstellung

[400] Vgl. Kap. 7.2.2; U. Schwab, „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling", S. 84f.
[401] F. Heinzel, Methoden der Kindheitsforschung, S. 713.
[402] Ähnlich auch das Vorgehen von M. Zimmermann, Wie mache ich gute kindertheologische Forschung, S. 72. Vgl. auch Ch. Schmidt, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.

der Ergebnisse deutlich werden zu lassen. Im Folgenden sind die in dieser Arbeit angewandten Auswertungsschritte zusammengestellt:[403]

- Der Kern inhaltsanalytischen Arbeitens ist der Einsatz von *Kategorien*, d.h. einer Kurzformulierung von Analyseaspekten. Diese Zuordnung von Kategorien ist ein „interpretativer, regelgeleiteter Akt".[404]

  Um der fragetechnischen Offenheit im Interview auch in der Auswertung zu entsprechen, wurden hierbei die Formulierungen der Kinder aufgegriffen und so der damit verbundene Sinngehalt ergründet. D.h. der theoretische Zugang zum Textmaterial war offen; wenige Auswertungskategorien, die bereits durch frühere Forschungsprojekte zur Verfügung standen, wurden im weiteren Verlauf der Analyse überarbeitet.
- Die Auswertungskategorien wurden konkret am Material entwickelt und immer wieder bewertet und modifiziert. Das Material wurde hinsichtlich der Auswertungskategorien *systematisiert* und Modifikationen wurden erfasst.[405] So wurde beispielsweise die Kategorie „Konturierungen" präzisiert in „verschwommene Konturen" und „fehlende Konturen".
- Anschließend erfolgte die Kodierung des Materials, d.h. die einzelnen Aussagen in den Interviews wurden in diesem Schritt den Auswertungskategorien zugeordnet.[406] Die einzelnen Fälle konnten dadurch eingeschätzt und klassifiziert werden. „In diesem Auswertungsschritt ist eine fallzentrierte Reduzierung der Informationsfülle beabsichtigt, um dominante Tendenzen zwischen den Fällen vergleichen zu können."[407]

---

[403] P. Mayring/ E. Brunner, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 325/26, ergänzt durch Ch. Schmidt, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.
[404] Ebd., S. 325.
[405] Vgl. das „theoretical coding" nach Glaser und Strauss, das Kategorien und Bezüge zwischen den Kategorien entdeckt und benennt.
[406] Ch. Schmidt, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, S. 478. „Coding" bei Glaser und Strauss meint etwas Anderes: das Entwickeln und Weiterentwickeln der Codes.
[407] A.a.O.

- Nachdem Interviewstellen Kategorien zugeordnet worden waren, konnte diese Zuordnung *quantitativ* weiterverarbeitet werden, d.h. es konnten Häufigkeitsverteilungen von Kategoriezuordnungen bzw. Zusammenhänge zwischen Kategoriezuordnungen ausgemacht werden. Diese Häufigkeitsangaben gaben einen ersten quantitativen Überblick über das Material und stellten wichtige Informationen zur „Datenbasis" der qualitativen Auswertung dar.[408]
- Am Ende erfolgte die vertiefende Fallinterpretation, bei der unter Berücksichtigung der weiteren Materialien zu diesem Kind ein Interviewskript nochmals intensiv gelesen und *interpretiert* wurde. Diese Fallinterpretationen sind ausführliche Beschreibungen, die sich auf dieses eine Kind beziehen. Die meisten Kinder, deren Einzelfallbetrachtungen in Kap. 10 aufgeführt sind, spielen mit ihren Äußerungen auch im Ergebnisteil eine richtungweisende Rolle.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Gütekriterien kindertheologischer Forschung[409] berücksichtigt. Die empirische Datenerhebung und -auswertung erfolgte, wie ausführlich erläutert, anhand der gängigen Standards der Sozialwissenschaft, und die eigene Subjektivität wurde hinreichend reflektiert. Dadurch ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit gewährleistet.

Doch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Untersuchung dennoch nur bestimmte Interpretationen vornehmen kann, die von dem Forschungsinteresse sowie dem theoretischen und methodologischen Rahmen geleitet werden. Aus diesem Grund bietet das vorgelegte Material darüber hinaus weitere Zugänge, Verstehensmöglichkeiten und Interpretationen, denen hier nicht nachgegangen werden konnte. Denn wie in jedem Sprechen, so liegt auch in dem in dieser Arbeit dokumentierten und diskutierten Material ein Bedeutungsüberschuss, der niemals ganz ausgeschöpft werden kann.

---

[408] Ch. Schmidt, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, S. 481.
[409] Wie sie M. Zimmermann, Wie mache ich gute kindertheologische Forschung, S. 74-77 zusammengestellt hat.

9.4.3 Auswertung der Elternfragebögen

Der Fragebogen (s. Anlage A4) setzt sich aus geschlossenen und offenen Fragen zusammen. Die geschlossenen Fragen klären zum einen die Identität (Name, Geburtsdatum des dazugehörigen *Kindes*), zum anderen beleuchten sie den sozio-religiösen Hintergrund der Familie (Einbindung in eine Kirchengemeinde; religiöses Leben zu Hause – heute und während der Kindheit der Eltern).

Die offenen Fragen kreisen um das Thema Kinderbibel. Es soll geklärt werden, welche eigenen Erfahrungen die Eltern in ihrer Jugend mit Kinderbibeln gemacht haben, welchen eigenen Erfahrungshorizont sie zu diesem Thema also mitbringen. Darüber hinaus wurde die Frage nach wichtigen Kriterien für eine gute Kinderbibel gestellt – nach Meinung der Eltern. Damit sollten die Vorstellungen der Eltern von einer guten Kinderbibel – im Vergleich zu den Ideen ihrer Kinder – in Erfahrung gebracht werden. Und schließlich sollte die Idee einer Kinderbibel von Kindern durch die Eltern evaluiert und zugleich die Einschätzung der Einstellung ihrer Kinder dazu vorgenommen werden. Damit sollten eventuell vorhandene Unterschiede zwischen Eltern- und Kindermeinung, aber auch Gemeinsamkeiten aufgedeckt werden.

Insgesamt lagen nur 20 Elternfragebögen zur Auswertung vor (von der katholischen und der staatlichen Grundschule). Die Antworten der Eltern wurden qualitativ ausgewertet und in diesem Sinne in zweifacher Weise verwendet: Zum einen wurden sie bei der Fallauswertung des Kindes als Ergänzung herangezogen – als weiterer Aspekt bei der Erschließung des sozio-religiösen Hintergrundes (Triangulation der Methoden). Zum anderen wurden die Elternfragebögen untereinander vergleichend ausgewertet und dabei vor allem auf den Zusammenhang von eigenem sozio-religiösen Hintergrund und Vorstellungen von einer Kinderbibel bzw. theoretischer Meinung von einer Kinderbibel von Kindern geachtet (Triangulation der Sichtweisen).

9.4.4 Vorgehen bei der abschließenden Theoriebildung

Nach der Analyse der Bilder und Gespräche sowie der Auswertung der Elternfragebögen wurde das weitere vorhandene Material analysiert. Ähnlich wie die Elternfragebögen wurde das Material zum einen dazu verwendet, die Sicht auf einen einzelnen Fall, durch Erstellen einer Fallstudie, weiter zu erhellen; diese konnte im Anschluss mit anderen Fallstudien verglichen werden. Dabei wurden Ähnlichkeiten, Unterschiede und Tendenzen herausgearbeitet. Diese Ergebnisse wurden schließlich in den Zusammenhang mit den Ergebnissen anderer vorliegender Studien gebracht und diskutiert (vgl. 11.2; 13.2; 13.3).
Zum anderen konnte mit dem Material aber auch ein Gesamtbild von den Wünschen aller Kinder bzw. von ihrem Textverständnis oder ihren Vorlieben bezüglich eines Textes gezeichnet werden.
Folgende Fragen waren bei der Auswertung des jeweiligen Materials leitend:

- Zu den Ideen der Kinder für eine „Wunsch-Kinderbibel“

Hat das Kind konkrete Ideen für eine Kinderbibel? Wenn ja, welcher Art sind diese und wie sind sie zu bewerten? Die Ideensammlung wurde also qualitativ ausgewertet, d.h. es wurden, ähnlich wie bei der Fragebogenauswertung der Vorstudie, Kategorien gebildet und die Antworten der Kinder den Kategorien zugeordnet. Außerdem konnte dabei die konfessionelle Ausrichtung der Schulen vergleichend einbezogen werden.

- Zur Textbearbeitung

Welche Überschrift hat das Kind gewählt – eine freie oder eine traditionelle? Kannte es den Text oder nicht? Welchen Aspekt der Geschichte hat es mit der Überschrift erfasst? Welche Worte sind ihm im Text unbekannt? Hat das Kind auch inhaltliche Fragen geäußert? Bei der Auswertung der Textbearbeitungen konnte zudem das Material zu einer biblischen Geschichte mit dem Material zu den anderen beiden Geschichten

verglichen werden, um sodann Aussagen darüber machen zu können, zu welcher Art von Texten Kindern der Zugang leichter fällt.

- Zur Gesamtschau von Bild und Text (farbiger Smiley)

Welchen Text bevorzugt das jeweilige Kind mit welcher Begründung? Wählt das Kind zum vorliegenden Text ein anderes Bild, als es sich im Interview als Lieblingsbild herausgesucht hat. Wie passen diese Text- und Bildwahl in das Gesamtbild vom Kind? Aber auch quantifizierend: Gibt es eine Text-Bild-Kombination, die von einer Mehrheit der Kinder bevorzugt wird?

10. Empirisches Material mit Kommentaren

In diesem Kapitel werden – nach einer Begründung der Auswahl der dargestellten Fälle – die Fallstudien nach den bearbeiteten biblischen Geschichten gruppiert. Mit dieser Zusammenstellung soll in umfassender Weise die Sicht eines bestimmten Kindes auf die Thematik einer Kinderbibel von Kindern dargestellt werden, wobei auch das jeweilige Umfeld des Kindes Berücksichtigung findet. Dabei können bereits erste Tendenzen bei der Frage nach einer Kinderbibel von Kindern für Kinder aufgezeigt werden.
Die *tabellarische* Übersicht im Anhang über die drei Gesamtgruppen (A7.1-A7.3) gibt einen Überblick über *alle* ProbandInnen unter Berücksichtigung einiger Auswertungsaspekte, um die präsentierten Einzelfälle, die ebenfalls in Übersichtstabellen zu Beginn des jeweiligen Abschnittes zusammengefasst sind (Tabellen 2-4), besser in den Gesamtkontext einer ProbandInnengruppe einordnen zu können. Die Gesamtübersicht soll zudem die Materialbasis der Interpretationen offen legen und somit zur intersubjektiven Überprüfbarkeit dieser Untersuchung beitragen.
Für das Verständnis der nachfolgenden Kapitel ist anstelle einer zusammenhängenden Lektüre aller Fälle auch ein zirkuläres Vorgehen (entsprechend der genannten Rückverweise) möglich. In diesem Falle wird für einen ersten Überblick die Lektüre der Gruppenbeschreibungen sowie der folgenden drei Kinder angeraten, welche bereits das breite Spektrum

erahnen lassen: Elisabeth (10.2.1.2.10), Andrea (10.2.2.2.7) und Alexandra (10.2.3.2.7).

10.1 Begründung zur Auswahl der dargestellten Fälle

Zu Beginn der Materialauswertung wurden in einem ersten Analyseschritt *alle* vorhandenen Materialien kodiert. Bei einer weiteren Materialsichtung wurden die Fälle ausgesucht, bei denen möglichst umfangreiches Datenmaterial vorhanden war. In einem nächsten Schritt wurden daraus charakteristische Fälle ausgewählt, die bei der Analyse eine besondere Bedeutung erhalten hatten. Dann wurde schrittweise um Fälle erweitert, die neue analytische Gesichtspunkte beleuchteten oder die zur Beantwortung von Fragen beitragen konnten, die sich bei der Analyse der bisherigen Auswahl gestellt hatten. Die endgültige Datenbasis für die folgende vergleichende Fallstudie, in einer umfassenden, mehrperspektivisch erschlossenen Darstellung, wurde also während des gesamten Forschungsprozesses sukzessive geschaffen. Im Sinne des „theoretical sampling“ sind also ähnliche, aber auch stark voneinander abweichende Fälle zusammengestellt.

Die Anzahl der für die vergleichende Fallstudie zur Auswertung herangezogenen Materialien hing von der theoretischen Sättigung ab, d.h. es wurden solange Daten herangezogen wie noch neue Aspekte dabei zutage traten. Die Datenauswertung sowie die Entwicklung von Theorien verliefen dabei zirkulär.

Für die Datenauswertung und -analyse, die eine Erforschung der Kriterien einer Bildbetrachtung und Bildauswahl durch Kinder zum Ziel hatte, wurden *alle* Interviewdaten herangezogen. Es wurde also *nur* für die vergleichende Fallstudie eine Fallauswahl getroffen.

10.2 Einzelbetrachtung ausgewählter Fälle

Das Ziel der folgenden Betrachtung soll ein Aufzeigen von Tendenzen bei der Bild- und Textpräferenz einzelner Kinder in ihrem Kontext sein.

Am Anfang jeder ProbandInnengruppe wird eine Kurzbeschreibung der Gesamtgruppe gegeben. Im Verlauf folgen eine tabellarische Zusammenstellung der ausführlicher beschriebenen Kinder sowie eine kurze Erklärung zur gewählten Reihenfolge, in der die Fallanalysen präsentiert werden.

10.2.1 Vom barmherzigen Samariter (Köthen)

10.2.1.1 Beschreibung der Gruppe (s. Tabelle A7.1)

Die Klasse, die Bilder (A6.1) und Texte (Kindertext – im Folgenden mit K bezeichnet: A5.1; bzw. Erwachsenentext – im Folgenden mit E bezeichnet: A5.2) zu der Parabel vom barmherzigen Samariter bearbeitet hat, besteht aus 22 SchülerInnen (10 Mädchen und 12 Jungen). 10 Kinder sind evangelisch, 2 katholisch, 9 ohne Konfession und 1 Kind gehört einer Freikirche an. Diese Kinder besuchten eine dritte Klasse der **evangelischen Grundschule** in **Köthen**. Sie waren insgesamt sehr diszipliniert, aber zumeist auch recht unsicher. In dieser Klasse sind die meisten „Doppelungen“ bei den Schülerarbeiten zu finden, und viele Kinder sind im Interview schüchtern. Auch bezüglich der Aufforderung, eigene Ideen für eine Kinderbibel festzuhalten, fiel eine Ideenarmut auf: Es wurde immer derselbe Kanon an biblischen Geschichten genannt, dazu wurde ein Kreuz gezeichnet – mehr Ideen hatten die SchülerInnen allerdings nicht (vgl. Abb. 10, S. 220).

10.2.1.2 Einzelfallbetrachtungen

Die ausgewählten 10 Einzelfälle sind in Tabelle 2 (S. 202) dargestellt. Die Anordnung erfolgte so, dass einerseits Kinder, die ähnliche Materialien bevorzugen und einen ähnlichen Hintergrund haben, vergleichbar

Tabelle 2: Übersicht über Einzelfallbetrachtungen zum „Barmherzigen Samariter“ (Köthen).

Nr.	Name[a]	Alter	Konf.[b]	Text[c]	Bild[d]	Charakteristika
1	Nadja	9	ev.	K	K4/ K3	• selbstbewusst • persönlicher Zugang zu Gott • positiv klärend
2	Norbert	8	Freik.	K	K3	• Gott ist Mittelpunkt • begeisterungsfähig • sensibel
3	Anja	7	ev.	K	K3/ K2	• vager christlicher Hintergrund • empathisch • selbstsicher • logisch denkend
4	Sören	8	ev.	K	K3	• selbstsicher, laut • vager christlicher Hintergrund • fantasievoll
5	Steffen	8	ev.	K	K1/ K3	• wird ausgegrenzt • keine religiöse Erziehung • Schwierigkeiten in der Schule • benötigt Farben zur Bestimmung des Bildinhalts
6	Andreas	9	–	(E→) K	K3	• schüchtern • Gott habe keine Gestalt (daher nicht gemalt) • schlechtes Deutsch
7	Eva	7	ev.	(K→) E	K3	• religiöse Bildung • distanziertes Gottesbild • denkt logisch • Sinn für Farbsymbolik
8	Roland	8	–	(K→) E	K4/ K3	• abhängig von Sympathien • kein Bezug zu Religion • Gott „jagt“/ „versteckt sich“
9	Claus	9	–	E	K4/ K3	• schüchtern • abhängig von Sympathien • vager christlicher Hintergrund • kein konkretes Gottesbild?
10	Elisabeth	8	ev.	E	K4/ –	• persönlicher Gottesbezug • entwickelt eigenständig theologische Gedanken • möchte „Originaltext“

[a] kodierter Name des Kindes;
[b] Konfession des Kindes: evangelisch (ev.), Freikirche (Freik.) keine (–);

[c] Textpräferenz: (K→) bzw. (E→) bedeutet, dass das Kind den Text, der in Klammern angegeben ist, zur Bearbeitung vorliegen hatte, sich dann aber für den jeweils anderen Text als „Lieblingstext“ entschieden hat;
[d] Bildpräferenz: Bei zwei Angaben bezeichnet die erste das Bild, das das Kind im Interview am schönsten fand, die zweite das Bild, das das Kind begleitend zu seinem Lieblingstext auf dem Smiley notiert hatte; bei nur einer Angabe hatte sich das Kind beide Male für dasselbe Bild entschieden.

hintereinander gestellt wurden, andererseits aber auch sehr konträre Kinder, die sich dennoch für dasselbe Material entschieden haben.

So werden zunächst **sechs** Kinder präsentiert, die sich für den **Kindertext** entschieden haben. Dabei ähneln sich jeweils die Kinder 1 (Nadja) und 2 (Norbert) bzw. 4 (Sören) und 5 (Steffen) in einigen Punkten ihrer Charakterisierung. Das dritte Kind, Anja, passt von ihrer Person zu keinem der beiden Paare, wie auch an ihrer eher ungewöhnlichen Text-Bild-Kombination deutlich wird. Andreas hat auch den Kindertext gewählt. Er ist in einigen Punkten mit Steffen zu vergleichen. Im weiteren Verlauf werden **vier** Kinder vorgestellt, die sich für den **Erwachsenentext** entschieden haben. Die Kinder 7 (Eva) und 8 (Roland) hatten sich zuvor mit dem Kindertext beschäftigt; die Kinder 8 (Roland) und 9 (Claus) haben dieselbe Kombination von Lieblingstext E und Lieblingsbild K4 und haben sich zudem dann beide bei der Bildwahl zum Text für ein anderes Bild als zuvor, nämlich für K3, entschieden. Beide ähneln sich außerdem einander, wie in der Beschreibung von ihnen deutlich wird. Kind 10 (Elisabeth) hat zwar dieselben Materialien für gut befunden, wie die beiden Jungen (8 und 9), stellt jedoch eine völlig andere Persönlichkeit dar.

10.2.1.2.1 Nadja (9 Jahre; evangelisch; K; K4/K3)

Nadja hat ein **Bild** von sich, ihrer Familie und Gott als Tiere gemalt, das vom Bildarrangement gut durchgestaltet ist (Abb. 3, S. 206). Im oberen rechten Eck scheint eine gelbe Sonne, links oben sitzen Oma und Opa („aus Augschburg“) als Tauben auf einem Schloss; rechts unterhalb der Sonne steht auf einer Weide das andere Großelternpaar – gezeichnet als

Schafe. Zwischen beiden Großelternpaaren – auf einem steinigen Weg – steht ein schwarz-weiß gefleckter, freundlich dreinblickender Hund mit erhobenem Schwanz, der auf seine Schlosshundehütte zuläuft – Gott. Dieser ist im Verhältnis zu den anderen Tieren größer gemalt als es der Realität entspräche und nimmt den optischen Mittelpunkt des Bildes ein. Unter ihm sind auf einer Koppel fünf Pferde, die sich nicht weiter von einander unterscheiden: Es sind Nadja, ihre Eltern und ihre zwei Geschwister. Dabei bildet Nadja die Mitte der Gruppe. Die einheitliche Darstellung der engsten Familienmitglieder bezeugt eine familiäre Geborgenheit oder eine Sehnsucht danach. Passend dazu macht die *gesamte* Familie in Nadjas mündlich erzählter Geschichte zum Bild einen Ausflug:

Nadja: „*Meine Familie würde 'nen Ausflug auf zu meiner Oma und meinem Opa, den Schafen, machen. Dann würden wir weiter hmm, hmm, gehen zu Gott und seiner Hundehütte und dann würden wir da Oma und Opa aus Augschburg besuchen. Bei denen Frühstück, bei Gott Kaffee und da machen wir Abendbrot*."

Auffällig ist, dass Gott ganz natürlich in das Szenario integriert ist – ja, die ganze Familie bei ihm Kaffee trinkt!

Nadja hat ein sehr persönliches Verhältnis zu Gott, wobei sie gleichzeitig seine Andersartigkeit wahrnimmt. Zu Beginn der „Malstunde" hatte sie mit der Aufgabenstellung das Problem, dass man Gott nicht malen könne. Nachdem das Problem behoben worden war[410], malte sie Gott als Hund, „*weil ich einen Traum von Hunden diese Nacht hatte, und weil sie auch gute Freunde sind von mir*." Seine Andersartigkeit drückt sie durch seine besondere Hundehütte aus, die sie als Schloss gestaltet, „*weil es Gott ist, und weil er ein Freund von mir ist*."

Die Malweise des Bildes mit festem, sicherem Strich weisen Nadja als ein selbstsicheres Mädchen aus, das sich auch durchzusetzen vermag. So diskutiert sie eifrig in der Klasse mit und wirkt als Klassensprecherin positiv klärend auf die MitschülerInnen ein. Ihre empathische Art tritt deutlich bei der Besprechung der Bilder zu Tage.

[410] Es wurde Nadja erklärt, dass sie und ihre Familie in echt ja auch keine Tiere wären, sondern sie einen bildlichen Vergleich malen sollten – d.h. wenn sie ein Tier wäre, dann wäre sie… und wenn Gott ein Tier wäre, dann wäre er…

So lehnt sie Bild K2 vehement ab, „*weil der Mann hier so liegt, und der geht da einfach so drüber und will dem nicht helfen; und das finde ich nicht in Ordnung. [I: Hm, nee, das stimmt.] Weil man sollte ja eigentlich helfen, wenn einer daliegt und vielleicht gerade am Sterben ist; das finde ich nicht in Ordnung*.“
Entsprechend gefällt ihr **Bild K4** gut, „*weil da klar ist, dass der Mann dem hilft, weil der krank ist. Das sieht so aus. [Hm.] Und das find ich, also das find ich gut, dass der Mann dem hilft.*“

Im späteren Klassengespräch zum Thema Schwarz-Weiß-Bilder merkt sie jedoch an, „*dass Schwarz-Weiß-Bilder nicht so O.K. sind, weil ich finde es mit Farben einfach schöner, weil unsere Welt ist ja auch nicht schwarz-weiß sondern bunt, und bunt finde ich irgendwie schöner*.“ Das heißt, dass sie zunächst *inhaltliche* Belange stärker bewertet als die äußere Form. Nachdem sie den Inhalt des Gleichnisses gelesen hat, kann sie auch abschätzen, dass bei Bild K3 der Inhalt ein positiver ist – der Mann mit dem Esel bleibt stehen, um zu helfen. Zudem ist das Bild farbig; so entscheidet sie sich – nach einem Bild passend **zum Text** gefragt – für Bild **K3**.

Diese Empathie Nadjas findet sich selbst bei der Bearbeitung des ausgeteilten **Bibeltextes** wieder. An Nadja wurde ein Kindertext ausgeteilt, dem sie die Überschrift „Der Samaritane“ gibt. In dem Text hat sie rot markiert, was sie nicht gut findet: „*Der Priester geht vorüber! Auch ein Levit geht an mir vorüber. Die Juden mögen uns nicht.“* Und blau hat sie unterstrichen, welche Sätze ihr gut gefallen: „*Eilig laufe ich zu ihm hin. Doch das ist mir egal.“* Insgesamt hält sie als Urteil auf der Rückseite des Textblattes fest: „Mir gäfelt nicht da 1 u 2 an dem Mann vor bei gegangen sind.“ Dennoch gefällt ihr der Kindertext besser als der Text aus der Kinderbibel:“ Mir gäfelt an dem gelben Text die Schrift und weil ich ihn bäser lessen kann.“ Was mit dem „besser lesen“ gemeint ist, erfahren wir aus dem Klassengespräch, bei dem sie auf die Frage: “Warum konnte man den Text besser lesen?“ antwortet: „Weil der untereinander und nicht so ist.“ Das heißt bei dem Text aus der Neukirchener Kinderbibel stört sie, dass er in zwei Kolonnen gedruckt ist.

Zusammengefasst kann gesagt werden: Nadja ist eine selbstbewusste Schülerin, die sich positiv klärend einmischt und sich in andere hineinzuversetzen vermag. Deshalb gefällt ihr als Begleitbild zum Text auch



Abbildung 3: Familienbild von Nadja (9 Jahre, evangelisch).

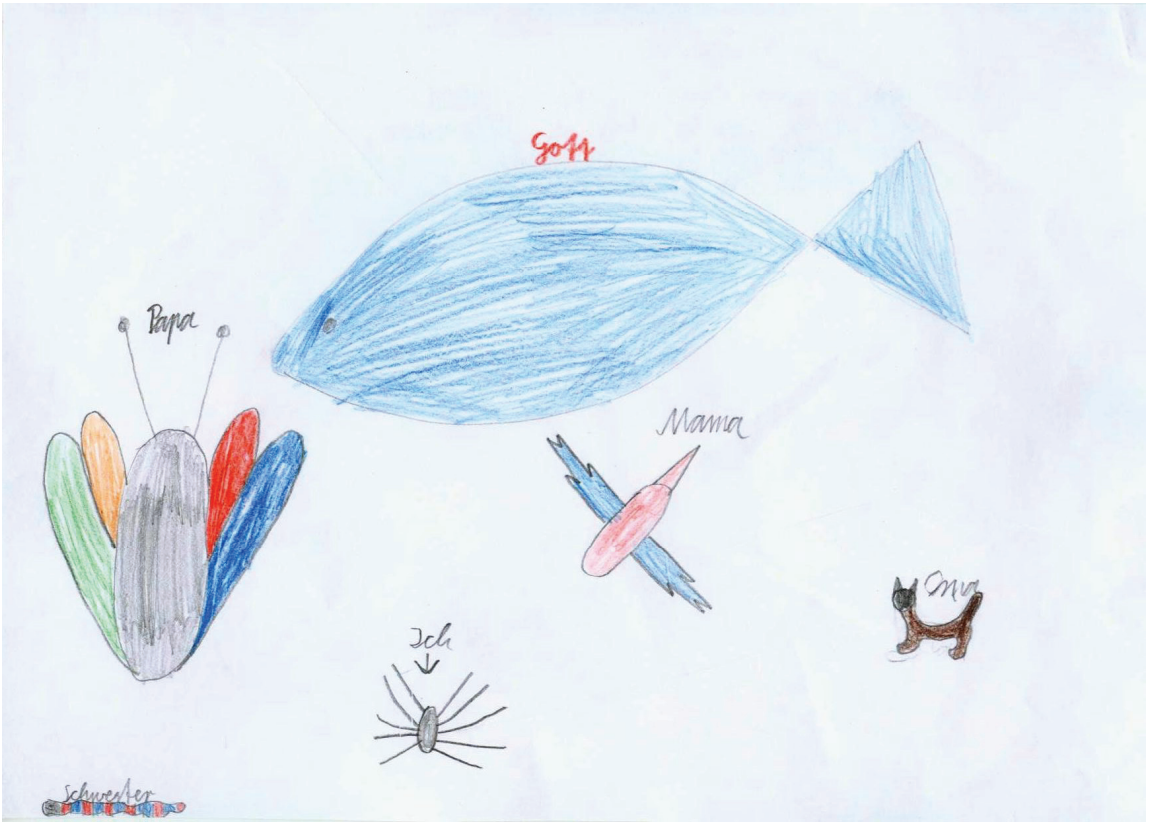


Abbildung 4: Familienbild von Norbert (8 Jahre, Freikirche).

Bild K3 am besten, weil „der Sameritaner stehen bleibt“. Außerdem findet sie den Text K spannender, „*weil zuerst also, der hofft ja immer, dass einer kommt, aber immer laufen sie vorbei und dann plötzlich kommt ein Mann und hilft dem*.“ Nadja hat einen sehr persönlichen Zugang zu Gott und hat vor allem inhaltlich konkrete Vorstellungen, welche Geschichten in eine Kinderbibel aufgenommen werden sollten. Dabei ist nicht ganz klar, ob sie die Geschichten namentlich und inhaltlich nur aus der Schule kennt oder auch von zu Hause. Das Gleichnis des „Barmherzigen Samariters“ konnte sie an Hand der gezeigten Bilder nicht erkennen, wie es bei stärker christlich sozialisierten Kindern der Fall war. Zudem haben fast alle Kinder in der Klasse denselben Textkanon angegeben, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Geschichten im Unterricht bereits besprochen wurden. Dennoch ist Nadja in der Lage, theologische Schlussfolgerungen herzuleiten. So begründet sie (wiederum sehr persönlich), warum Jesu Auferstehung ihr in einer Kinderbibel wichtig ist: „Damit er auf uns aufpassen kann.“

Orthografisch hat Nadja große Probleme (s. obige Zitate von ihr). Vielleicht hängt damit Nadjas letztes Argument zusammen, das sie im Klassengespräch für den von Kindern verfassten Text bringt:

Nadja: „*Mir gefällt der gelbe (K; A5.1) auch besser, weil der ist ja für eine Kinderbibel und der blaue Text (E; A5.2) wurde von Erwachsenen geschrieben; und der gelbe Text wurde von Kindern geschrieben, und dass sie Mut hatten das zu machen; und das soll ja eine Kinderbibel werden und nicht so, wie es schon Bibeln gibt*.“

Sie findet also, dass eine Kinderbibel durchaus *anders* sein darf als eine „reguläre“ Bibel.

10.2.1.2.2 Norbert (8 Jahre; Freikirche; K; K3)

Für Norbert, der sich wie Nadja für den **Kindertext** mit Bild **K3** entschieden hat, ist Gott ebenso wie für Nadja ein wichtiger Bezugspunkt im Leben, wie sein Tierbild zeigt:

In seinem bunten **Bild** (Abb. 4, S. 206) dominiert ein großer, blauer Fisch, der mit roter Schrift als Gott deklariert wird. Er nimmt fast den gesamten

mittleren oberen Raum ein. Links darunter ist der Vater als ein großer, bunter Schmetterling zu sehen. Liebevoll wird er von Norbert beschrieben: Er sei Bauer wie seine (Norberts) Mutter, sei groß und habe fast das gleiche Lächeln wie er selbst. Seine Mutter ist als blau-roter Vogel direkt unter Gott gemalt: „*Weil sie immer gerne wegfährt; und da denke ich, sie fliegt.*“ Die kleine Schwester ist in denselben Farben wie auch die Mutter gemalt; als kleine Raupe kriecht sie am linken unteren Bildrand ins Bild: „*Weil sie sehr klein ist und weil sie frech ist, da mache ich sie immer als kleine Raupe*.“ Seine Oma stellt er als Katze dar; sich selbst malt Norbert als letztes Tier: Als schwarze Spinne, die sich unter den Schutz von Vater, Gott und Mutter zu stellen scheint. Norbert erklärt dazu, dass er gerne Spinnen mag, „*weil die so, weil äh es auch Geschöpfe von Gott sind, und die sehen interessant aus*.“ Wie schon sein Bild und auch der zuletzt zitierte Satz zeigen, kommt Norbert immer wieder auf Gott zu sprechen. Gott ist ganz klar der Mittelpunkt in der Familie. Das bringt Norbert auch gleich zu Beginn des Interviews zur Sprache:

N: „*Also, ich wollte einfach nur mal meine Familie malen. Also, ich hab jetzt einfach nur mal gemalt, wie ähm, hm, wie meine Familie aussehen könnte. Ja, und mein, mein* richtiger *Vater ist ja hier* (deutet auf den Fisch!).“
I: „*Aha, ein Fisch*.“
N: „*Gott. Das ist ein Wal*.“
I: „*Oh*!“
N: „*Nein, ein Fisch*.“
I: „*Ein Fisch. Aber ein großer Fisch*.“
N: „*Ein* sehr *großer*.“
I: „*Und warum meinst du, ist das dein* richtiger *Vater*?“
N: „*Weil das ja Gott ist. Er hat mich ja geschaffen*.“
I: „*Hm*.“
N: „*Wie ich von meiner Mama geboren wurde, hat er mich geschaffen*.“

Auch die Geschichte, die Norbert zu seinem Bild festhält, zeigt die wichtigen Inhalte in seinem Familienleben: Gott, Natur, Familie. So schreibt er unter der Überschrift „Die Schöpfung“ folgendes:

„Am anfan schuf Gott die Weld.
Am ersten Tag schuf er die Pflanzen.
Am zweiten Tag schuf den Wal
Am driten Tag schuf er den“
Mündlich fährt er fort: „*Schuf er, ähm, die Vögel. Und dann kommt die Raupe, dann die Oma, dann Papa und dann das hier. Nee, ich komme noch vor meiner Schwester. Ich bin ein bisschen älter als sie*.“

Schließlich beendet Norbert seine Ausführungen mit einem treffenden, theologischen Resümee: „*Dann sind wir zusammen und sind alle verschieden*."

Wie auch Nadja bevorzugt Norbert den an ihn ausgeteilten Kindertext. In dem Text markiert er keine unverständlichen Worte und gibt ihm die biblische Überschrift: „Der barmherzige Samariter". Als Begründung für seine Wahl gibt er an: „Mier gefehld der Gelbe Text besser weil er besser zu verstehen ist."

Bevor nun Norberts **Bildwahl** erläutert werden soll, seien an dieser Stelle noch seine Kommentare angeführt, die er abgegeben hatte, nachdem ihm die Bilder gezeigt wurden. Zunächst bezeichnet er ein Bild spontan als „*cool*" und rätselt, ob Jesus darauf zu sehen ist; verneint dies dann allerdings rasch selbst. Dann fällt ihm auf, dass er die Geschichte kennt:

N: „*Die drei sind fast gleich, irgendwie. Der liegt tot, der ist umgefallen und der…*"
I: „*Hm*."
N: „*Blutet, blutet, sehe ich nicht, aber…; das ist der, wo ihn so Räuber zerschlagen haben*."
I: „*Hm*."
N: „*Das* (Bild K4) *kenn' ich gar nicht*."

Letzteres ist dann auch ein Argument für Norbert, das Bild K4 (Anhang 6.1) abzulehnen: „*Weil erstens wird sie, die sehen da komisch aus, und da weiß man gar nicht, was das darstellen soll*." Im Laufe des Gespräches stellt sich heraus, dass Norbert sich mehr von einem bunten Bild verspricht, da die Farbe eine Hilfestellung für ihn wäre, den Inhalt richtig zu erkennen.

Bild **K3** findet er gut, weil er die dargestellte Geschichte kennt, und weil er es gut findet, dass dem Überfallenen jemand hilft:

N: „*Weil ich die Geschichte kenne und weil ich das gut finde, weil er ihm hilft, wenn er, weil er so daliegt und die anderen gehen alle vorbei. Da finde ich das gut, wenn noch einer kommt. Und der, und das ist die Ge…äh, und er ist ein Feind von ihm und er hilft ihm. Und da haben sie mal in, das steht in der Bibel. Aber ich weiß nicht mehr, wo das steht*."

Das dargestellte Helfen ist auch genau der inhaltliche Punkt, der Bild K3 für Norbert von Bild K1 und Bild K2 positiv abhebt.

I: „*Und warum hast du dann trotzdem Bild K3 ausgesucht und nicht Bild K1?*"

N: „*Wie, hm, weil das hier nicht so dargestellt ist, dass ihn einer hilft*."

Zudem meint er zu Bild K1: „*Da sieht er (der Verletzte) irgendwie komisch aus – seine Augen; und die Männer haben ihn gar nicht nackig ausgezogen, und er war auch nicht in der Wüste.*"

Zusammenfassend kann von Norbert gesagt werden, dass er ein selbstbewusster, begeisterungsfähiger Junge ist. Er hat eine sensible Art, weshalb für ihn das Bild, das die Hilfeleistung des Samariters darstellt auch am schönsten ist. Er ist das einzige Kind, das sich zudem diese Geschichte für eine Kinderbibel wünscht! Außerdem hat Norbert einen stark religiös geprägten Hintergrund: Er kennt biblische Geschichten über den Lehrplan hinaus (So wünscht er sich für die Kinderbibel die Geschichte von Paulus in Philippi.) und Gott ist Teil seiner Alltagswelt. Von ihm und in seiner Familie fühlt er sich geborgen.

10.2.1.2.3 Anja (7 Jahre; evangelisch; K; K3/K2)

Anja hat sich wie die beiden Kinder zuvor auch für den **Kindertext** entschieden. Wie Nadja argumentiert sie für diesen Text mit folgender Begründung:

A: „*Das blaue* (E; A5.2) *findet man in jeder Bibel und in dem gelben* (K; A5.1), *da haben sie sich mal getraut etwas nachzuerzählen. Und außerdem finde ich, dass es genauso gut ist, wie das andere. Und dann finde ich es besser, finde ich es sehr gut, dass Kinder sich getraut haben*."

Ähnlich wie Norbert ist sie ein sensibles Kind, dem Gott wichtig ist, wie ihr Tierbild zeigt:

Anja hat, um sich, ihre **Familie und Gott als Tiere** darzustellen (Abb. 5, S. 212), ein DIN A3 Blatt verwendet. Entstanden ist eine afrikanische Savannenlandschaft (Anja ist Mulattin) als Bleistiftzeichnung, bei der lediglich ein erhöht auf einem Stein liegender Löwe farbig ausgemalt ist. Dieser Löwe soll Gott darstellen. Er wurde von Anja als erstes gemalt, d.h. dass ihr diese Figur besonders wichtig war. Der Löwe posiert als Herrscher: Er reißt sein Maul auf und zeigt dabei seine Zähne; der Schwanz ist erhoben und signalisiert gebannte Aufmerksamkeit. Eventuell ist diese Idee

des herrschenden Löwen auf den Disney-Film „Der König der Löwen“ zurückzuführen, da Anja sich auch sonst gerne in ihrer Fantasie durch das Medium Film beeinflussen lässt (s.u.). Vor dem Löwen steht das am größten gezeichnete Tier – eine Antilope, die lachend und mit großen Augen zum Löwen aufschaut; dabei scheint sie sich auf den Löwen zuzubewegen. Laut Anja ist die Antilope „*jemand, den ich gern hab*“ – ihre Patentante, die gerade Gott bewundert und heute mit „*'m Flugzeug in Israel, Palästina fährt. Da ist Krieg und da wurde Jesus geboren und da starb er auch*.“

Die restlichen Familienmitglieder sind *alle* als Wölfe dargestellt, „*ansonsten wär's keine richtige Familie*.“ Wölfe sind für Anja durch den Film „Lobo, der Wolf“ „*schnell-schlaue*“ Tiere. Der Zähne fletschende Wolf auf dem Stein ist der Freund der Mutter, den sie bald heiraten wird; die Mutter sitzt ohne Augen und ohne Zähne dahinter, Anja daneben. Von Logik zeugt, dass der Halbbruder, der in Kürze erst noch geboren wird, als Wolf hinter dem Stein des Löwen sitzt! Er ist noch bei Gott und sitzt noch nicht bei der Familie. Er wurde von Anja auch zuletzt gemalt, das heißt der Verstand war hier am aktivsten beteiligt.

Ihre mündlich erzählte Geschichte zu dem Bild beweißt viel Fantasie:

Anja: „*Der (Wolf) späht gerade; er guckt gerade, ob er, die Antilope ihn nicht bemerkt. Und die Antilope bemerkt ihn nicht oder die Gazelle bemerkt ihn nicht, weil er beruhigt, weil die sie, sie…gerade die Lö…Gott, Gott bewundert. […] Mm, sie sie verbeugt sich grad vor Gott, weil der König, der Löwe ist der König der Tiere. Ehm, und der, ehm und hier, hier ist, und der Wolf* (Anja zieht Luft durch die Zähne ein) *möchte sie angreifen, aber ehm […] aber Gott beschützt sie so, beschützt sie.*“ Auf Nachfrage wie er das denn mache, antwortet Anja: „*Na, mit seinem Segen*.“

Interviewerin: „*Mit seinem Segen? Aha. Und dann greift der Wolf nicht mehr an*?“

Anja: “*Nahh, naja, doch, angreifen tut er, aber* (Zungenschnalzer)*, dann, angreifen tut er, aber dann kommt ein […] tut er die. Die rennt dann weg, die verfolgt hinterher; die kommt dann, dann kommt aber ein Jäg…Löwe und versucht ihn zu erschießen, aber und gelingt es ihm nicht. Er, er hat sie beschützt, aber trotzdem hat er sie, ihn noch beschützt*.“

Gott konnte also letztlich die Gazelle beschützen, ohne den Wolf zu verletzen! Dieser für alle positive Ausgang verweist sehr gut auf Anjas mitfühlende Art. Sie ist es auch, die sich gleich an zwei Bildern stört (Bild K1 und Bild K2). Bild K2 bewertet sie als „*egoistisch*“ und lehnt es ab, „*weil, weil die Menschen einfach auf ihn drauf getreten sind und ihm nicht geholfen*

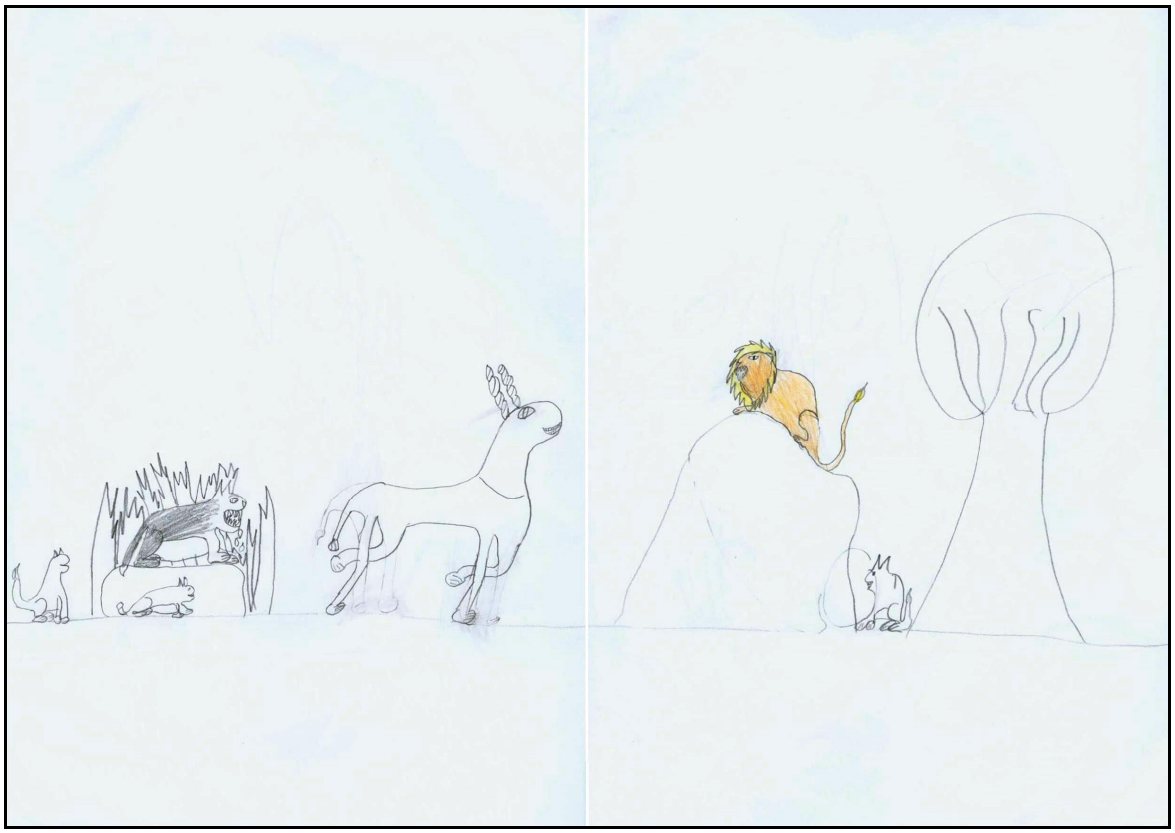


Abbildung 5: Familienbild von Anja (7 Jahre, evangelisch). Orig. DIN A3

haben [Mm] dabei konnte er, war das schon lebensgefährlich. [Mm] Und blaue Flecke hatte er da auch noch.“ Konsequenterweise würde Anja dann auch gerne an dem Bild verändern, „*dass, dass die dem helfen*.“

Bild K1 gefällt ihr ebenso wenig: „*Ja, wei, weil der beraubt wurde und sie, man ihm alles genommen hatte und das ist bestimmt in der Wüste, weil er da so schnell sterben wird, konnte*.“ Bei diesem Bild lässt sie die Frage nicht los, wer denn die Person am Boden sei. Immer wieder unterbricht sie den Gesprächsfaden und kommt auf diese Frage zurück. Es beunruhigt Anja die dargestellte Situation sehr; zumal sie das Dargestellte nicht mit einem bekannten Inhalt verbinden kann.

Soll sie beide Bilder gegeneinander abwägen, so empfindet sie beide als gleich schlimm:

Anja: „*Ich find, ich find, hier finde ich schlimmer, hier finde ich schlimmer, dass man auf ihn drauftritt und seinen eigenen Bruder, Bruder als Sklaven verkauft* (Anja hat in Bild K2 die Josefs-Geschichte „erkannt“). *Und hier* (Bild K1) *find ich schlimm, dass man da, dass man da beraubt wird und so*.“

Bild K3 gefällt Anja dagegen gut, „*weil er, weil er Mitleid mit ihm hatte*." Doch auch hier sucht sie nach einem erklärenden Inhalt. Bevor sie sich überhaupt auf ein Gespräch über das Bild einlässt, fragt sie immer wieder nach:

Anja: „*Was soll da gemeint sein?*" und: „*Ah, pflegen die sich da um Gott? Um ihn?*"
Und wieder: „*Warum pflegen die sich da um ihn?*"
Interviewerin: „*Was meinst du denn?*"
Anja: „*Ja, hier? Wer ist das? Was machen die da?*"

An dieser kurzen Sequenz lässt sich ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Mädchen Nadja und Anja aufzeigen. Anja ist in ihrem nur vagen Wissen über christliche Inhalte sehr verunsichert; nicht in der Art, dass sie sich im Gespräch verweigert und schweigt, wie es bei anderen Kindern vorgekommen ist, sondern dass sie beinahe aufgebracht immer wieder nach einer Klärung des Inhalts verlangt. In ihrer Fantasie könnte die gemalte Person, die hilflos am Boden liegt, sogar Gott sein. (Oder meint sie vielleicht Jesus? Sie *spricht* immer nur von *Gott*.) Gott ist für sie erhaben (Löwe) und wird von den Menschen verehrt. Konkretere oder persönlichere Vorstellungen fehlen aber. Und dieser verehrte König soll nun am Boden liegen? Das passt nicht! Nadja hingegen, deren Gottesbezug ein viel persönlicherer ist, zieht gar nicht erst in Erwägung, dass die dargestellte Person Gott sein könnte; denn für sie ist klar, dass Gott gar nicht bildlich dargestellt werden kann. So mag sie zwar die Situation auch nicht, kann aber viel sachlicher darüber sprechen als Anja.

Bei der **Textarbeit** markiert Anja – ähnlich wie Nadja – ganze Sätze. Zunächst einen Satz, der ihr unverständlich bleibt: „*Die Juden mögen uns nicht.*"

Darüber hinaus unterstreicht sie aber noch mit rot die Sätze, die ihr nicht gefallen: „*Nun liege ich überfallener Mann schon seit Stunden in einer trostlosen Gegend herum; halbtot bin ich schon. Ich liege auf dem Boden und merke, wie ich allmählich verblute, wenn nicht bald jemand kommt. Der Priester geht vorüber. Auch ein Levit geht an mir vorüber. Er ist furchtbar zusammengeschlagen und blutet am ganzen Körper.*"
Zuletzt hebt Anja Sätze, die ihr gefallen, mit grün hervor: „*Doch das ist mir egal; der Mann ist in Not und braucht meine Hilfe. Doch ich verbinde ihn und trage ihn auf meinen Esel. Auf seinem Rücken bringe ich ihn zum nächsten Gasthof. Ich gebe dem Wirt Geld und bitte ihn, sich um den Mann zu sorgen.*"

Zusammenfassend erklärt sie, den **Kindertext** lieber zu mögen als den Text aus der Kinderbibel, da „sehr viel Hoffnung darin ist." Diesen für sie wichtigen Aspekt hält sie dann auch in Form des Titels fest: „Hoffnung".
Als **Bild zum Text** wünscht sich Anja – wie auch schon zuvor Nadja – ein anderes Bild als das, was sie sich vorher als Lieblingsbild auserkoren hat. Damit ist sie eines von 13 Kindern, die hier eine Differenz sehen. Sie unterscheidet also zwischen einfachem *Gefallen* eines Bildes und einem *zum Text* Gefallen. Denn zum Kindertext wünscht sie sich **Bild K2**, „weil da zwei Leute auf ihn drauftreten und das mehr zur Geschichte passt."
Insgesamt ist Anja – wie auch der sicher geführte und scharfe Strich in ihrem Bild untermauert – ein selbstsicheres und sehr lebendiges Mädchen. Sie ist bei dem Projekt eifrig bei der Sache, kann mitunter in ihren wortreichen Beiträgen in der Klasse aber dadurch recht dominant sein. Einen biblischen Text, der von Kindern nacherzählt ist, begrüßt sie, weil sie es schön findet, dass Kinder sich so etwas zugetraut haben. Anja ist evangelisch, erwähnt bezüglich eines christlichen Hintergrundes jedoch hauptsächlich ihre Patentante, die ihr auch eine Bibel geschenkt hat. Ihr verunsichertes Nachfragen und die Tatsache, dass sie einige alttestamentlichen Geschichten durcheinander wirft, lassen einen eher vagen christlichen Hintergrund vermuten. Das „Gleichnis vom barmherzigen Samariter" erkennt sie in keinem der Bilder und gibt auch dem Text eine ganz freie Überschrift. Ihre eigenen Ideen für eine Kinderbibel gestalten sich völlig anders als die der anderen Kinder. Sie hat keinen Textkanon mit Lieblingsgeschichten angegeben, sondern recht pragmatisch beschieden: „Meine ausgedachte Bibel soll alles drin sein was es im richtigen Leben auch gibt. Es sollte zu alles einen Rat geben." Daneben hat Anja eine Weltkugel gemalt, auf der „Israel/ Palestina" einen eigenen Kontinent darstellt neben Afrika und Europa. Vermutlich die geografischen Bezeichnungen, zu denen sie einen persönlichen bzw. familiären Bezug hat.
Text- und Bildbeurteilung verlaufen bei Anja stark nach emotionalen Gesichtspunkten: „*Mitleidige*" Stimmung (Bild K3) ist besser als

„*egoistische*“ (Bild K2). Doch neben ihrer Empathie kommt bei ihr eine Logik zum Zuge, die andere Kinder ihrer Klasse in diesem Maße nicht vorzuweisen haben. So erklärt sie einerseits die dunklen Farben in Bild K3 empathisch: „*Traurig irgendwie, als würden die Farben weinen*.“ Erkennt aber gleichermaßen, dass dies vielleicht als Lehre gedacht sein könnte, „*dass man das nicht machen dür, sollte*.“ Generell ist Anja nicht ablehnend gegenüber Schwarz-Weiß-Bildern eingestellt: „*Ich finde beim Schwarz-Weiß-Bild, dass man das auch machen könnte, weil ich schaue mir gerne Manga-Bilder an, da ist es auch alles nur schwarz-weiß und manchmal auch so grau*.“ Eine Akzeptanz für eine bestimmte Bildrichtung könnte also durchaus etwas mit Gewohnheit zu tun haben. Stilrichtungen, die unser Auge gewöhnt ist, akzeptieren wir leichter als Ungewohntes.

10.2.1.2.4 Sören (8 Jahre, evangelisch; K; K3)

Für genau dieselbe Kombination wie Norbert (und Nadja) hat sich Sören entschieden. Auch er hat den **Kindertext** zusammen mit **Bild K3** zu seiner Präferenz erklärt. Doch vor welchem Hintergrund?

Sein **Familienbild** (Abb. 6, S. 217) lässt eine gewisse Art von Witz vermuten. Die Tiere sind deutlich in ihrer Art zu erkennen (Sören wird künstlerisch gefördert), wirken aber beinahe schon karikaturistisch. Die vier Familienmitglieder stehen alle in einer Reihe; lediglich Gott ist etwas erhöht. Ganz links – als Affe mit Hut dargestellt – ist der Vater zu sehen, mit Laptop in der Hand. Daneben als grünes Krokodil mit Lockenschopf die Mutter. Rechts davon die jüngere Schwester als kleines Frettchen, das als einziges Tier nicht farbig angemalt wurde. Als letzter in der Reihe Sören selbst, dem Mutter und Schwester zugewandt sind. Er hat sich als großen Haifisch dargestellt, der zähnefletschend und mit lechzender Zunge zu Gott hochzuspringen scheint. Gott hängt als grüne Schlange um einen Ast gewickelt direkt über dem Maul des Hais. Die Gott-Schlange wurde von Sören als letztes Tier gezeichnet, was auf eine hohe Beteiligung des Verstandes hindeutet. Das wird untermauert durch die Tatsache, dass

Sören Gott zunächst als kleine Schildkröte links unter seinen Vater gezeichnet hatte, sich dann aber doch noch anders entschieden hat, weil „*ähm, ne Schildkröte ist mehr so 'n kleines Tier. Und ich, äh, wollte eigentlich ne Schlange malen, weil die ja auch mehr lang ist und groß*."

In seiner Geschichte zum Bild geht es eigentlich nur um den Hai; alle anderen Figuren spielen keine Rolle. So schreibt Sören unter der Überschrift „Der Hai im Wasser": „An einen Tag im Wasser spielte der Hai mit seinem Freund im Wasser. Auf ein mal fante wir ein Schiff dord gingen wir". Mündlich erzählt er weiter: „*Ja, auf einmal fanden wir ein Schiff. Dort gingen wir rein. Da wollte ich dann noch schreiben: gingen wir rein, und dann sahen wir eine Truhe, und die hatten wir aufgemacht, und dann war sie auf einmal leer*."

Im ausgeteilten **Kindertext** hat er lediglich mit dem Wort „Levit" Probleme. Ansonsten gefällt ihm der Text, weil sein Name darin vorkommt! Die Überschrift, die er dem Text zuordnet ist dann allerdings auch sehr weit gefasst: „Der Mann aus Samaria" sagt nicht sehr viel über den Inhalt aus, so dass gefragt werden muss, ob Sören den Text überhaupt voll erfasst hat. Das Gleichnis des „Barmherzigen Samariters" ist ihm bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt, da er es auch keinem der Bilder zuordnet. Bild K1, das er ablehnt, weil dort Blut zu sehen ist, verbindet er mit der Geschichte von David und Goliath, die in der Schule bislang schon zweimal besprochen wurde: „*Ähm, da war so 'n Junge, ich weiß aber nicht mehr, wie der heißt, aber der hat mit 'ner Steinschleuder diesen Riesen da kaputt gemacht und das sieht mehr so aus*."

Bild K4 gefällt ihm, weil es ihn an die „Bremer Stadtmusikanten" erinnert, „*weil ein Pferd zum Fenster hereinschaut*". Weil jedoch eine Person im Bett liegt, verwirft Sören seine erste Assoziation zu diesem Bild wieder und stellt fest, dass es gar nicht so leicht ist, die Geschichte zum Bild zu beschreiben: „*Na, ist schwer zu sagen, weil das is' ja mehr kompliziert gemalt, eigentlich*."

So ist es nicht verwunderlich, dass Sören zum Kindertext A5.1 Bild K3 favorisiert – mit der Begründung: „Weil das bild zu meinen Text passt und weil ich den ausschnit fom Bilt gut finde."

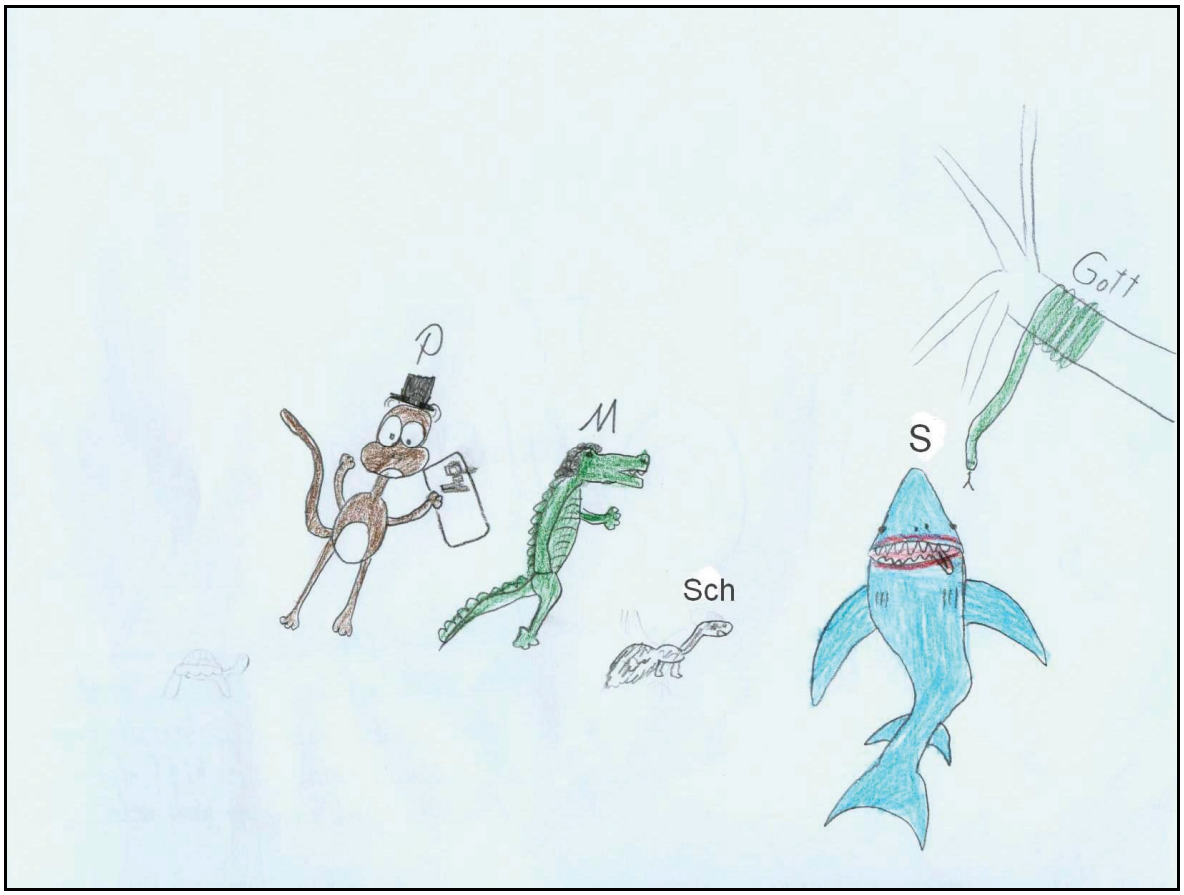


Abbildung 6: Familienbild von Sören (8 Jahre, evangelisch).

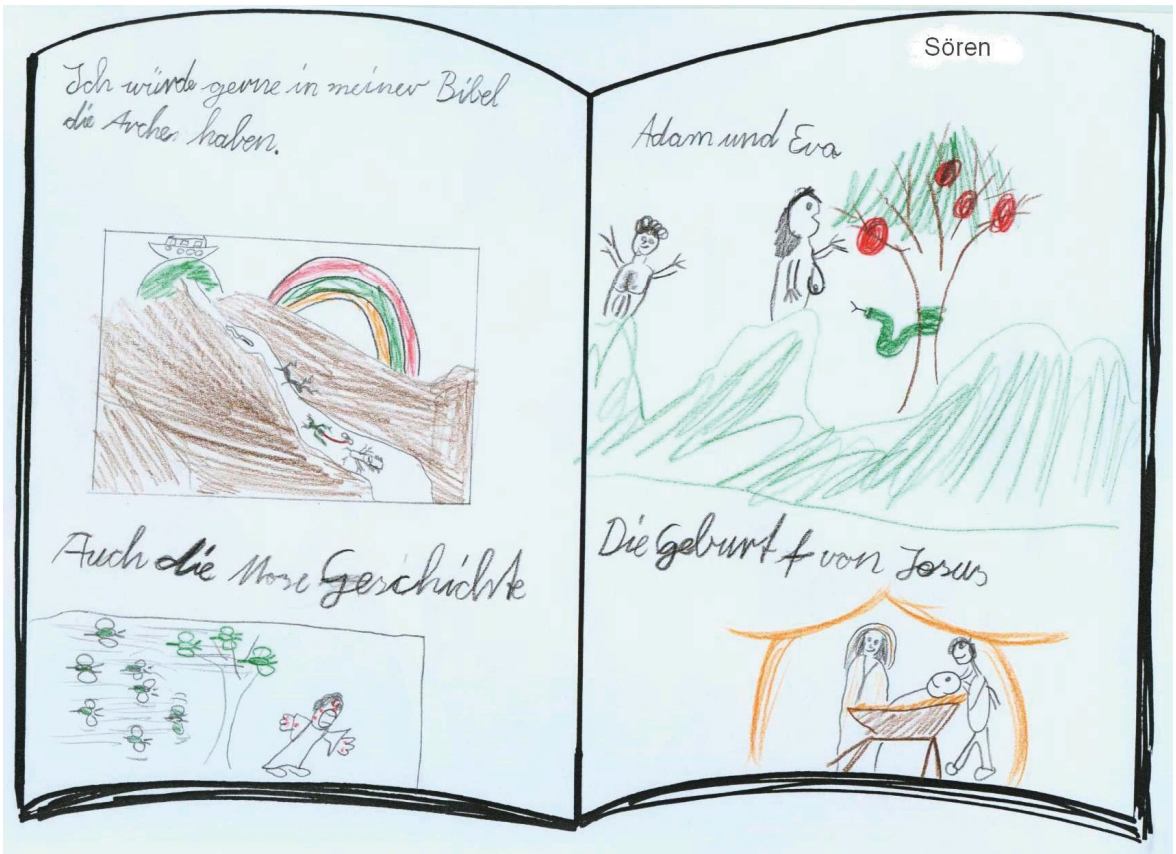


Abbildung 7: Bibelidee Sören (8 Jahre, evangelisch).

Wie Nadja ist Sören selbstsicher und fantasievoll, jedoch viel lebhafter; oder negativ ausgedrückt: Er ist laut, kann seine Ideen in der Gruppe durchsetzen und verleitet zu Unsinn. Er hat die Gabe, mit wenigen Strichen Szenen in karikaturistischer Form festzuhalten.
Er ist wie Nadja evangelisch, scheint aber das Christentum weniger zu leben, da Gott kaum Erwähnung findet und ihm lediglich die in der Schule besprochenen biblischen Geschichten bekannt zu sein scheinen. So hält er für die Wunsch-Kinderbibel Szenen von der Arche Noah, Mose, Adam und Eva sowie von Jesu Geburt fest (Abb. 7).

10.2.1.2.5 Steffen (8 Jahre; evangelisch; K; K1/K3)

Als vorletztes Kind, das auch den ausgeteilten **Kindertext mit Bild K3** bevorzugt, sei hier noch Steffen vorgestellt. Steffen ist das völlige Gegenteil von Norbert, ähnelt in manchem allerdings Sören (beide benötigen beispielsweise Farbe zum Erkennen des Bildinhaltes bei Bildern mit biblischem Inhalt). Steffen heißt eigentlich Emil, lässt sich aber von allen mit Steffen anreden und beschriftet auch seine Arbeitsblätter mit diesem Namen.
Sein **Familienbild** (Abb. 8, S. 219) erscheint trotz überdimensional groß gezeichneter, roter Asseln irgendwie leer. Die vier Asseln unterscheiden sich lediglich in ihrer Größe. Die Kinder sind etwas kleiner als die Eltern gezeichnet; wobei die ältere Schwester auf dem Bild schon eigene Wege geht. Sie ist etwas abseits ins linke obere Eck gemalt. Nach L. Brem-Gräser gibt es für eine einheitliche Darstellung der Familie zwei Gründe. Zum einen könnte damit eine (gewünschte) familiäre Einheit zum Ausdruck kommen. Diese Einheit scheint in der Realität nicht gegeben. Denn Steffens schriftlich festgehaltene Geschichte zum Bild lautet:
„MamaAsel renindekeeler. PapaAsel holt futer. SchwesterAsel kugt fernsen. SteffenAsel schpilt gembeu.“



Abbildung 8: Familienbild (Vorderseite) von Steffen (8 Jahre, evangelisch).



Abbildung 9: Familienbild (Rückseite) von Steffen (8 Jahre, evangelisch).

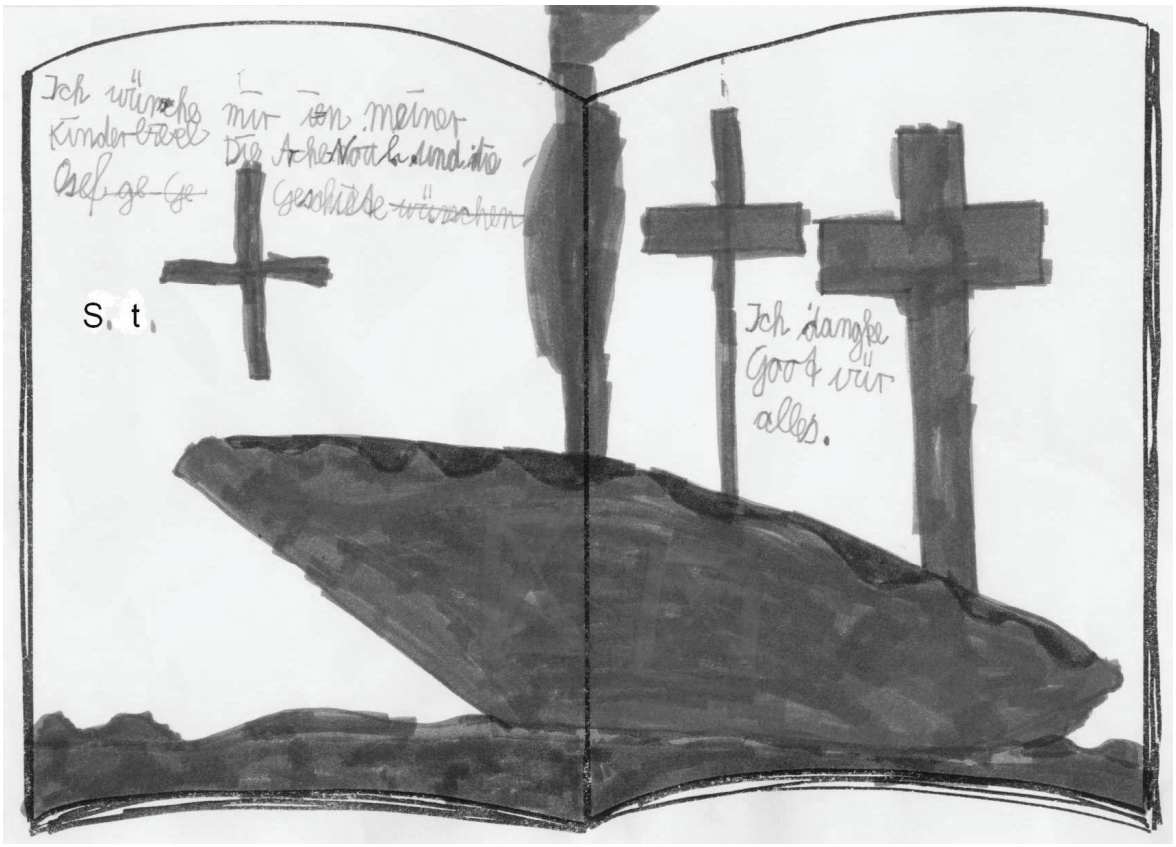


Abbildung 10: Bibelidee von Steffen (8 Jahre, evangelisch); Orig. in Farbe.

Jede Assel hat ihre eigene, isolierte Aktivität: Fernsehen gucken, Gameboy spielen… Steffen erzählt sogar von einer „*richtjen Bude*“, in der er „*mit Kumpels oder so*“ schläft. Somit wünscht er sich vielleicht ein richtiges Familienleben. Zum anderen kann eine einheitliche Darstellung auf ein mangelndes Erfassen von Individualität zurückzuführen sein und damit auf eine Schwachbegabung hinweisen. Steffens Deutsch ist im Interview auffallend schlecht, zudem hat er sehr große Schwierigkeiten mit der Orthografie, was sicherlich mit dem bei ihm festgestellten ADS (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) zusammenhängt. Gott wird von Steffen zuletzt gemalt - und zwar auf die Rückseite (!) des Blattes als ein schwarz konturierter, nur schwer als solcher erkennbarer Löwe auf blauem Grund (Abb. 9, S. 219).

Löwen sind Steffens „zweitbeste Tiere“, vor denen er lange Angst hatte; seit er jedoch in einem Zirkus einen zahmen Löwen führen durfte, hat er vor „zahmen Löwen“ keine Angst mehr. Zu der Tatsache, dass Steffen Gott auf

die Rückseite gemalt hat, erklärt er: „*Wegen das Blau. Weil das ja sonst blöd aussehen würde. Ich könnte das Blau auch weglassen, aber dann erkennt man das nicht so, dass das Gott sein soll. Weil 's ist Himmel.*“

Farben sind also für ihn hilfreich für die Bestimmung des Inhalts. So wählt er Bild **K1 als Lieblingsbild** aus – mit der Begründung: „Weil die farbig ist“ – und gibt bei Bild K4 an, es nicht zu mögen, weil das nicht bunt angemalt ist. Bei beiden Bildern hat er große Schwierigkeiten, den Inhalt zu erfassen. Bei Bild K1 hält er beispielsweise die beiden flüchtenden Personen zunächst für Leute, die dem Verletzten helfen möchten, und erkennt nicht, dass das die Räuber sein müssen, da sie ja weglaufen. Und zu Bild K4 bemerkt er nach langem Hin und Her: „*Das ist die Frau von dem Mann; und der hat mit dem 'en Vertrag gemacht. Jetzt ist die krank geworden und der lädt den zum Essen ein, jetzt.*“

Steffen ist ein schwieriges Kind. Im Interview antwortet er häufig in zerhackten Sätzen und hat Schwierigkeiten, ein Bild zu beschreiben. Zwar unterstreicht er im Kindertext nur die Wörter „Samaria“ (mit der Bemerkung: „Ich glaube ist ein Land“) und „Jericho“, doch zeigt die sehr allgemein gehaltene Überschrift „Der Mann“, dass Steffen auch hier große Probleme hat, den Inhalt pointiert zur Sprache zu bringen. Zudem spricht er ein sehr umgangssprachliches Deutsch. Letztlich entscheidet er sich für den **Kindertext**, „weil er lenger ist“ (?) und **Bild K3**, „weil der Mann helven will.“ In der Klasse wird Steffen ausgegrenzt, weil er in einer Fantasiewelt lebt, die die anderen Kinder nicht akzeptieren. Er ist evangelisch getauft, wird aber eher nicht religiös erzogen.

Für eine **Kinderbibel** fallen ihm nur die „Arche Noah“ und die „Osef Geschiete“ ein (Abb. 10, S. 220). Sein Verhältnis zu Gott ist eigentümlich: Einerseits scheint Gott ganz weit weg (Auf der anderen Seite des Blattes!), andererseits aber verbindet er das Bild eines Löwen mit ihm und schreibt als eigene Idee für eine Kinderbibel zwischen zwei Kreuze: „Ich dangke Goot vür alles.“ Beides lässt Religionsstundenantworten vermuten.

10.2.1.2.6 Andreas (9 Jahre; keine Konfession; K; K3)

Andreas ist eines von den insgesamt drei Kindern, die den Erwachsenentext zu lesen bekamen und sich dann für den **Kindertext** entschieden haben. Er hat auch – wie Claus, der unter 10.2.1.2.9 vorgestellt wird – ein **Familien-Hasen-Bild** gemalt (so nennt er es selbst; Abb. 11, S. 223). Allerdings sind die Hasen bei genauerem Hinsehen nicht identisch, sondern unterscheiden sich in Einzelheiten voneinander. So ist Andreas der kleinste Hase, der sich – nur als Konturenzeichnung dargestellt – ins Gras duckt. Die anderen männlichen Hasen der Familie stehen im Gras, die Vorderbeine erhoben, und schauen den Betrachter an. Mutter und Oma hocken und haben rote Augen und Ohren. Oma, Opa und der große Bruder bilden eine Gruppe; Mutter und Vater sind ein wenig abseits gezeichnet.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zu Claus' Bild: Andreas hat **Gott** überhaupt **nicht** gezeichnet (!): „*Weil Gott keine Gestalt hat*." Auf die Frage, welches Tier denn zu ihm passen würde, nennt Andreas den Löwen, „*weil der Löwe der König ist der Tiere*."

In dem Interview ist Andreas recht wortkarg und antwortet zumeist in Ein-Wort-Sätzen. Scharfer Strich und kleine Formen in seiner Zeichnung unterstreichen sein zurückhaltendes Wesen und sein schwaches Selbstwertgefühl. Dazu passt, dass er sich als farbloser Hase – Hasen sind als furchtsame Tiere bekannt – in die Wiese duckt, so als müsste er sich verstecken. Die hier dargestellte familiäre Einheit scheint eine Wunschvorstellung zu sein und so nicht der Realität zu entsprechen; so zumindest lässt es der Beginn seiner Geschichte zum Bild vermuten: „Ein Tag in meiner Traumwelt. Es war ein schöner Tag."

Zu den **vorgelegten Bildern** befragt, wählt er **Bild K3** und lehnt Bild K4 ab. Allerdings nennt er keinen Grund für diese Ablehnung. Erst am Ende des Gespräches reagiert er auf die Frage, was er denn an dem Bild K4 verändern würde: „*Bisschen bunt ausmalen und…?*" Die fehlenden Farben scheinen ihn also zu stören, wie auch die beiden anderen zuvor beschriebenen Jungen (Sören und Steffen). Doch ist dies nicht alles. Durch das ganze Gespräch hindurch ist eine Unsicherheit zu bemerken, die damit

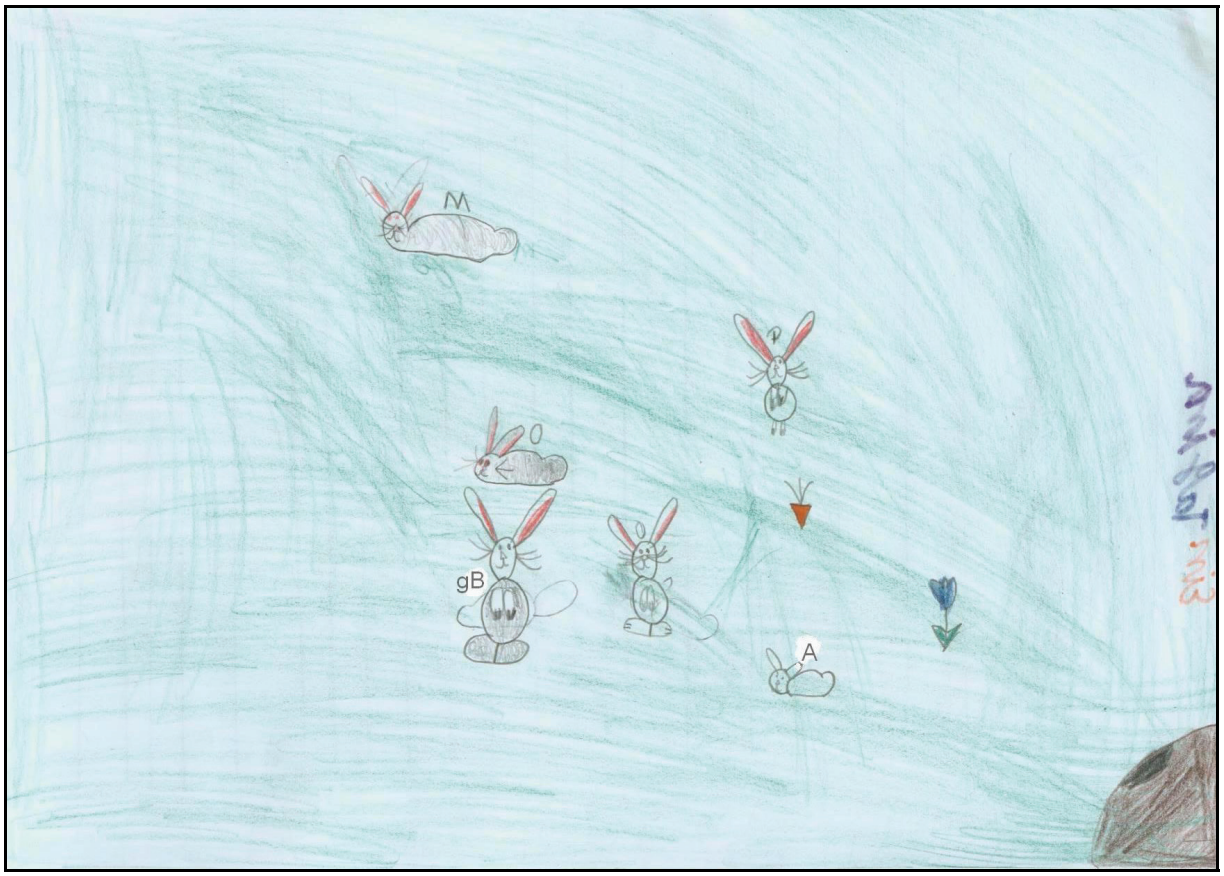


Abbildung 11: Familienbild von Andreas (9 Jahre, keine Konfession).

zusammenhängt, dass Andreas den Inhalt des Bildes nicht erschließen kann, ebenfalls wie Sören und Steffen. So antwortet er auf die Frage: „*Warum gefällt dir das nicht?*“ mit der Gegenfrage: „*Was soll das hier sein?*“ Anschließend geht es eine Weile um Details aus dem Bild, die zusammen im Gespräch entdeckt werden. Doch kann er abschließend immer noch nicht die Fragen beantworten, was auf dem Bild passiere bzw. warum es ihm denn nicht gefalle.

Bei Bild K3 fällt es Andreas ein wenig leichter, die Frage nach dem Warum zu beantworten: „*Weil das ein bisschen mehr Farbe hat und vielleicht (…) ist es, der in die Wüste und hat kein Wasser mehr, und er aus der Wüste hätte ihm Wasser gegeben*.“ Ihm sagt also zu, dass der eine Mann dem anderen erkennbar geholfen hat. Auch zu dem von ihm gewählten **Kindertext K (A5.1)** gefällt ihm die Nummer K3 gut, „weil sie zur geschiche past“ und er die Situation mag. Als schriftliche Begründung, warum er diesen Text lieber mag, gibt er an: „Mir gefet der gebe teichel weil ein mann den anderen

mann geolfen.“. Diese ist allerdings wenig aussagekräftig, da der *Inhalt* ja bei beiden Geschichten derselbe ist! Im Klassengespräch fügt er dann noch hinzu, dass der Kindertext spannender sei und die Sätze kürzer. Die **eigenen Ideen** für eine Kinderbibel fallen sehr dürftig aus: „Ich hete gerne die Ache Noaha“, die Überschrift für den Erwachsenentext ist nichtssagend: „Ein Mann auf ein Weg“.
Insgesamt ist Andreas ein sehr schüchterner Junge, der keinen christlichen Hintergrund von zu Hause mitbringt. Zudem hat er große Probleme mit der deutschen Sprache.

10.2.1.2.7 Eva (7 Jahre; evangelisch; E; K3)

Eva ist eines von 3 Kindern, das sich von dem ausgeteilten Kindertext hin zu einem **Erwachsenentext** entschieden hat.
Ihr **Familienbild** (Abb. 12, S. 226) ist optisch in zwei Bezirke unterteilt; den Himmelsraum beansprucht Gott: Ein in den Grundfarben gestalteter, überdimensional großer Vogel, der in der Vorderansicht gemalt ist, so dass es scheint, als würde er segnend seine Flügel ausbreiten. Auf einer Wiese an der unteren Blattkante stehen dann vier nach links blickende Pferde in einer Reihe. Angeführt werden sie von der Mama, es folgen der größere Vater, der jüngere Bruder und Eva selbst. Bis auf den durch die Größe auffallenden Vater sehen alle Pferde identisch aus und haben einen waagerecht abstehenden Schwanz. Pferde sind Evas Lieblingstiere, weil man sie so schön streicheln kann. Nach der Reihenfolge ihres Malens gefragt, erzählt Eva, dass sie zunächst ihren Vater gemalt hätte. Dürfte sie das Bild noch einmal malen, würde sie allerdings sich selbst als Anführerin malen. Gott erwähnt sie in der Reihenfolge des Entstehens nicht. Er wurde aber wahrscheinlich zuletzt gemalt, was auf eine hohe Beteiligung des Verstandes hindeutet. Gott hat insgesamt eine eigenartige Rolle. In der Geschichte „Die Pferde auf der Koppel“, die Eva mündlich zu ihrem Bild erzählt, hat jedes Tier seine Aufgabe: „*Die zwei Pferde spielen zusammen, und der Papa wird gerade von ’nem Menschen gebürstet, und die Mutti*

passt auf die Kinder auf. Der Vogel, der fliegt drüber und guckt ob alles in Ordnung ist.“ Bei nahezu allen anderen Kindern, die in ihren Geschichten einen solchen Gott-Vogel erwähnen, folgt nun, dass der Vogel sie beschützt bzw. auf sie aufpasst. Bei Eva jedoch nimmt die Geschichte an dieser Stelle eine unerwartete Wendung: „*Wenn was nicht in Ordnung ist, dann ärgert er sich, der Vogel.*“

In den **Bildern** erkennt Eva das Gleichnis vom „Barmherzigen Samariter“ wieder. Den Titel selbst nennt sie zwar erst als es darum geht, für den ausgeteilten Text eine Überschrift zu finden, doch kann sie im Interview anhand der Bilder das Geschehen sehr gut nacherzählen. Dabei erwähnt sie, dass sie die Geschichte aus der Schule kenne, wo sie schon aus der Bibel vorgelesen worden wäre: „*Die fand ich so schön. Weil da auch einer, also, dass der nicht so liegen geblieben ist, dass da noch einer gekommen ist.*“

Interessanterweise ist Eva eines der wenigen Kinder, die einen Sinn für **Farbsymbolik** haben und auch *verbalisieren* können. So lehnt sie nämlich Bild K2 (A6.1) ab, „*weil da so fröhliche Farben sind. Weil, weil da kann man ja nicht fröhlich malen; weil das ist ja nicht fröhlich, wenn der* da *liegt und es dem nicht gut geht und so.*“ Zu Bild K3 hingegen bemerkt sie, dass ihr das gefalle, „*weil das so schön gemalt ist. Weil die das, also manchmal wei…macht man, das ist ja gerade ’ne Geschichte, die traurig ist, und da ist der Himmel so schön dunkel. Dass man das so richtig sieht.*“ Zudem findet sie die Kopfhaltung des Verletzten bei Bild K3 mehr der Situation entsprechend als bei Bild K2.

Im gelesenen Kindertext bleibt ihr das Wort „Gleichnis“ als einziges unverständlich. Sie entscheidet sich aber für den Text aus der Kinderbibel: „Ich denke das der blaue **Text** (**E**; A5.2) beser ist weil: ich vinde er ist sehr gut erzählt und er ist spanender.“ Für ihre **eigene Kinderbibel** hat sie konkrete Vorstellungen. Zum einen sollten darin Geschichten von Mose – hierzu malt sie die Szene, in der die Pharaonentochter das Körbchen mit Mose findet – Jesus und Gott vorkommen. Zum anderen wünscht sie sich Ausmalbilder und Rätsel. Zuletzt betont sie auch hier noch einmal, was sie



Abbildung 12: Familienbild von Eva (7 Jahre, evangelisch).

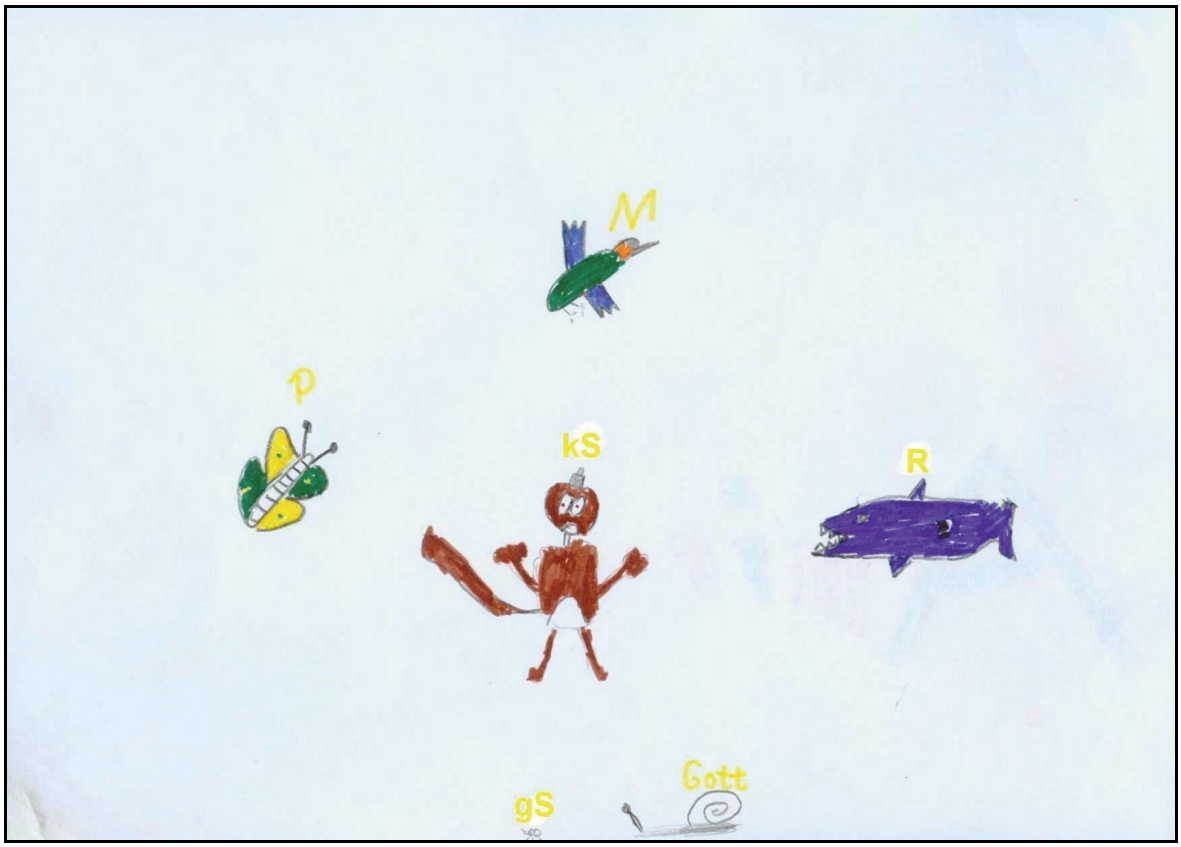


Abbildung 13: Familienbild von Roland (8 Jahre, keine Konfession).

schon im Interview deutlich hervorgehoben hat: „Die Bilder sollten wie die Stiemung sein, die gerade auf dem Bild vorkommmen."

Insgesamt präsentiert sich Eva als selbstsicheres Mädchen, das gründlich arbeitet, eine religiöse Bildung vorzuweisen hat und seinen Verstand durchaus einzusetzen vermag. Ihr Gottesbild wirkt jedoch etwas distanziert.

10.2.1.2.8 Roland (8 Jahre; keine Konfession; E; K4/K3)

Roland ist ein weiteres Kind, das sich vom Kindertext hin zum **Erwachsenentext** entschieden hat.

Betrachtet man sein **Familienbild** (Abb. 13, S. 226), so kommen dem Betrachter gleich die Bilder von Norbert (Abb. 4, S. 206; Vogel, Schmetterling) und Sören (Abb. 6, S. 217; Hai und Affe) in den Sinn. So dass sich der Verdacht aufdrängt, dass Roland bei der Tierauswahl eventuell auf „Figurenklau" gegangen sein könnte. Sören und Roland sind zumindest Tischnachbarn! Auf Rolands Bild bildet die jüngere Schwester – gemalt als grimmig dreinblickender Affe mit erhobenen Armen und Schwanz – den Mittelpunkt. Sie wurde auch von ihm zuerst gemalt, d.h. sie ist eine wichtige Person für ihn. Er findet sie immer so „*witzig*". Roland schwimmt als gefährlich aussehender Hai auf sie zu. Die Mutter erhebt sich über der kleinen Schwester als Vogel in die Lüfte. Sie nimmt dabei die „Gottposition" vieler anderer Kinderbilder ein. Bei Roland hingegen kriecht Gott als flüchtig hingeworfene, lediglich mit Bleistift konturierte Schnecke über den unteren Bildrand. Roland hat sie zudem als letztes Tier gemalt. Er erläutert dazu recht weit hergeleitet: „*Hmm, tja, weil man Gott nicht sieht und Schnecken verstecken sich ja auch immer*." Neben Gott – als kleine graue Ameise – ist Rolands ältere Schwester zu sehen, die von Gott gejagt wird, „*weil wir uns immer meistens streiten*." Der Vater ist links neben der jüngeren Schwester. Als Schmetterling „*jagt*" er die Mutter, findet aber ansonsten keine Erwähnung. Auch die auf der Rückseite festgehaltene Geschichte zum Bild bestätigt die Vermutung, dass Roland sich bei Sören Ideen geholt haben könnte. Unter der Überschrift „Der Hai im Wasser" folgt nämlich: „An einen

Tag im Wasser spielen der Hai mit sein Freund im Wasser. Plötzlich endekt mein Freund ein fersugnenes Schif.“

Interpretiert man die Art, wie das Bild gemalt ist, nach L. Brem-Gräser, so verraten der zum Teil tonige und zum Teil zarte Strich eine gewisse Bequemlichkeit und Abhängigkeit von Sympathien bei Roland. Die kleine Form der Tiere unterstreicht ein schwaches Selbstwertgefühl. Dazu passt, dass Roland Ideen von seinen Tischnachbarn klaut, in der Klasse gerne zu Unsinn verleitet, sich im Interview aber sehr einsilbig gibt. Als Grund für seine Entscheidung gegen Bild K1 gibt er an, dass es ihm nicht gefällt, „*weil die dem hier nicht helfen*.“ Und logischerweise als Grund für seine Wahl von **Bild K4**: „*weil sie sich gegenseitig helfen*.“ Zudem gefällt ihm die Art, wie Bild K4 gemalt ist: „*Das sieht so aus, dass das wie Zeichentrickkino ist*.“ **Zum Text** möchte er jedoch **Bild K3** gedruckt sehen: „*Ich finde nume E gut weiel es besser zur Geschichte past. Und weiel die Situation past.*“

Auch als **Überschrift** für den Text wählt er wie Sören „Ein Mann aus Samaria“, entscheidet sich dann aber gegen den von Sören gewählten Text K mit der Begründung: „Ich finde dlau beser weiel es ist spanent.“

Auch Rolands **eigene Ideen** für eine Kinderbibel sind sehr einfallslos. Sie unterstreichen nur noch einmal mehr, dass er einerseits wenig selbstständig arbeiten kann, zum anderen, dass er außerhalb der Schule wohl keinen Bezug zur Religion hat. So zählt er lediglich vier Geschichten auf, die das Gros der Klasse ebenfalls nennt (Schöpfung; Turmbau zu Babel; Arche Noah; Moses) und malt auf die andere Seite – wie viele Kinder dieser Klasse – ein großes braunes Kreuz.

10.2.1.2.9 Claus (9 Jahre; keine Konfession; E; K4/K3)

Ein Kind, das sich für den ausgeteilten **Erwachsenentext** entschieden hat, ist Claus (Abb. 14, S. 231). Claus präsentiert sich und seine Familie gänzlich anders als Elisabeth, die als letztes Kind mit Präferenz für den Erwachsenentext, vorgestellt werden wird. Jedoch zeigt sich eine große Ähnlichkeit zu Roland (s.o. 10.2.1.2.8), wie folgende **Fallbeschreibung**

zeigt: Auf einer, von einer großen gelben Sonne beschienenen Wiese, sind 7 Hasen zu sehen, die sich in beinahe nichts voneinander unterscheiden. Die Hasen sind ihrem Alter nach sortiert. So sind am unteren Bildrand Claus (rechts) und seine Schwester (links) zu sehen, darüber die Eltern (Mutter rechts), wiederum darüber die Großeltern (Oma rechts). Ganz oben, unterhalb von Sonne und Fluss, Gott – auch als Hase wohlgemerkt.

Claus ist sehr schüchtern; er redet während des gesamten Interviews extrem leise und hält dabei den Kopf gesenkt. Dazu passt, dass er sich im Bild *zuerst* gemalt hat. Er wünscht sich mehr Beachtung. Wie häufig bei solchen Kindern zu beobachten, fällt er im Unterricht negativ auf und verleitet die anderen zu Unsinn. Ein zarter und ungleichmäßiger Strich in seiner Zeichnung belegt seine starke Abhängigkeit von Sympathien und seine Unsicherheit. Vielleicht wählt er gerade deshalb für den von ihm bearbeiteten Erwachsenentext die Überschrift „Der *starke* Samariter“, wo es in dem Text eigentlich weniger um körperliche Stärke geht als vielmehr um Charakterstärke.

Warum Claus auch in seinem Bild Gott als Hasen gemalt hat, vermag er im Interview nicht zu beantworten. Vielleicht kann er sich Gott nicht vorstellen? Dafür würde sprechen, dass er ihn zuletzt gemalt hat. Über ihn musste er am längsten nachdenken. Oder sieht er ihn als zur Familie gehörig? Zwar ist Claus ohne Konfession, doch besitzt er „Meine liebste Kinderbibel“ aus dem Bassermann-Verlag, die ihm allerdings nicht von seinen Eltern, sondern von Bekannten zur Einschulung geschenkt wurde, und besucht teilweise den Kindergottesdienst. Auch zumindest ein Elternteil hatte als Kind zwei Bibeln, hat aber – eigenen Angaben zufolge – nicht viele Erinnerungen daran. So kann von einer gewissen christlichen Bildung ausgegangen werden, ein wirklich christlicher familiärer Hintergrund ist hingegen nicht zu vermuten. Immerhin hat er als „eigene“ Ideen für eine Kinderbibel eine lange Liste biblischer Geschichten (wohl die im Unterricht behandelten) in korrekter Rechtschreibung festgehalten. Insgesamt wird jedoch aus seinen Äußerungen nicht ganz klar, welches Verhältnis er selbst zu Gott hat. Auch in seiner Geschichte zum Bild wird nicht ein einziges Individuum extra

benannt. Sie lautet einfach: „Fuchsjagd. Der Fuchs (der in dem Bild überhaupt nicht zu sehen ist; Anm. von N.M.) verschwindet, weil er sie nicht kriegt, weil sie zu schnell sind.“ Der Gesprächsabschnitt zu den gezeigten **Bildern** verläuft sehr zäh. Claus gibt an, Bild K4 zu mögen, mit der etwas dürftigen Begründung: „*Ja, weil sie da sich grüßen und so*.“ Erst nach viel Nachfragen kommt er zu dem Schluss, dass auf dem Bild ein Kranker zu sehen sei, der von Räubern überfallen wurde und wieder gesund gepflegt wird.

Bild K2 mag er hingegen nicht, „*weil die Leute da einfach vorbei gehen.*“ Auf die Frage, was er denn an dem Bild verändern würde, wenn er dies dürfte, antwortet er: „*Dass der stehen bleibt*.“ Claus wünscht sich demnach eine Harmonie in den Bildern, wie er sie in der Einheitlichkeit seines eigenen Bildes dargestellt hat. Ob diese familiäre Einheit gewünscht oder Realität ist, kann nicht erschlossen werden.

Interessanterweise gibt er später an, dass er **zum Text** lieber **Bild K3** abdrucken würde – wie übrigens viele Kinder, die zuvor K4 als Lieblingsbild deklariert hatten – mit genau derselben Begründung, die er zuvor bei Bild K2 angebracht hatte! Nur dass diese inhaltlich eigentlich nicht zu Bild K3 passt: „Ich habe Bild Nummer K3 genommen weil da die Leute *verbeigehen* und bei meinem Text auch.“ Da an seinem Tisch im Klassenzimmer alle anderen Kinder Bild K3 zum Text favorisieren, liegt der Verdacht nahe, dass er hier aus Unsicherheit nicht an seiner eigenen Meinung festgehalten hat, sondern die Meinung der anderen übernommen hat. Zumal es zu einem Tischnachbar von ihm – Nils (katholisch, christliche Eltern, A9.1) – noch mehr Parallelen gibt: Auch Nils hat sich, seine Familie und Gott als Hasen dargestellt; dabei war er mit seinem Bild schon nach wenigen Minuten, als Erster in der Klasse, fertig. Auch die Textüberschrift „Der starke Samarita“ ist bei Nils und Claus identisch. Hier allerdings wird Nils bei Claus abgeschrieben haben, weil Claus ganz im Gegensatz zu Nils außerordentlich gut in Deutsch ist; lediglich das Wort „Levit“ kennt er im Erwachsenentext nicht und bearbeitet die schriftlichen Aufgaben fast



Abbildung 14: Familienbild von Claus (9 Jahre, keine Konfession).

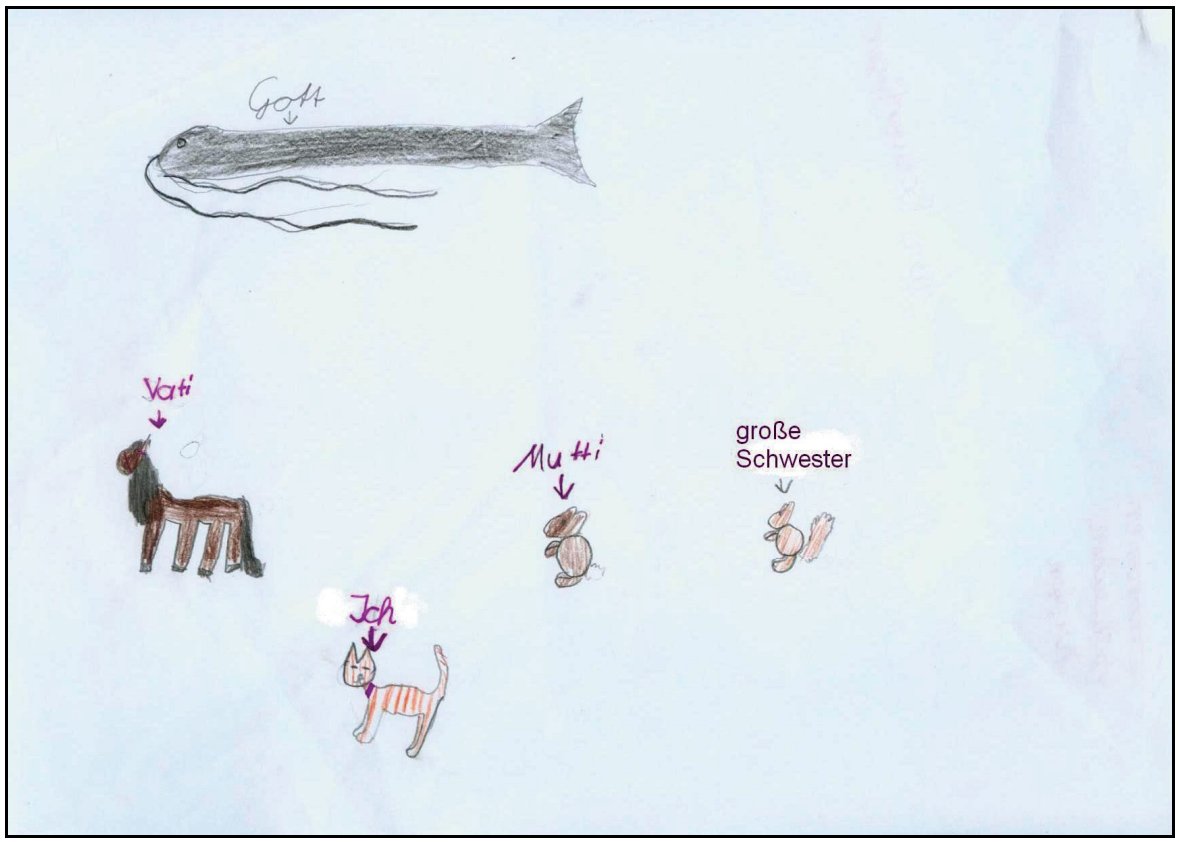


Abbildung 15: Familienbild von Elisabeth (8 Jahre, evangelisch).

fehlerfrei. Sein Argument schließlich **für den Erwachsenentext**: „Mir gefällt der blaue Text: weil ich ihn besser lesen konnte." Dies ist in zweifacher Hinsicht erstaunlich: Zum einen da Claus' Eltern genau vom Gegenteil ausgehen, nämlich, dass eine Kinder-Kinderbibel „für Kinder vielleicht einfacher zu lesen und verständlicher ist, da sie von Kindern gestaltet wurde." Zum anderen, weil zwei Mädchen aus der Klasse über den *Kindertext* gesagt haben, dass die Schrift besser sei und man „i" und „l" nicht so leicht verwechseln könne wie beim anderen. Dabei sind die beiden Texte absichtlich im selben Schrifttyp verfasst worden; lediglich sind beim Kindertext die Abschnitte der direkten Rede kursiv gedruckt worden. Was also genau dieses „leichter Lesen" für ihn ausmacht, kann nicht mehr nachvollzogen werden. Denn wenn es daran liegen sollte, dass der Kindertext mit schwierigeren Worten verfasst wäre als der andere, wie es ein Junge in der Klasse behauptet, so ist dieses Argument objektiv schwer zu begreifen, da Wörter wie Levit, Jericho und Samaria, die die Kinder als schwierig empfanden, in beiden Texten vorkommen. Einziger wirklich gravierender Unterschied ist die Ich-Perspektive des Kindertextes, mit der manche Kinder dieser Altersstufe vielleicht noch Probleme haben könnten.

10.2.1.2.10 Elisabeth (8 Jahre; evangelisch; E; K4)

Wie bereits im vorigen Abschnitt angekündigt, wird nun ein Mädchen vorgestellt, das sich zwar, wie die anderen drei Kinder zuvor auch, für den **Erwachsenentext** entschieden hat, dies jedoch mit einer völlig anderen Begründung und vor einem gänzlich anderen sozio-religiösen Hintergrund geschehen ist.

„Galopieren, schleichen, hüpfen", unter dieser Überschrift präsentiert Elisabeth ihr **Familienbild** (Abb. 15, S. 231). Der Vater als Pferd läuft voran, gefolgt von Elisabeth als Katze. Die Katze tanzt ein wenig aus der Familien-Reihe: Sie steht etwas unterhalb der anderen Tiere und sticht mit ihrem gestreiften Fell und ihrem direkten Blick aus dem Bild heraus dem Betrachter ins Auge. Die kleinen Figuren kennzeichnen Elisabeth als

gründlich; der zum Teil zarte Strich lassen eine große Sensitivität vermuten, die im Verlauf des Interviews bestätigt wird. Im Bild folgen noch Mutter-Hase und ein Streifenhörnchen, das in Anlehnung an die frechen Artgenossen auf Fuerteventura für die große Schwester gewählt wurde. Auch in Elisabeths Geschichte zum Bild überlegt sich das Streifenhörnchen schon wieder „*was anderes, wieder, um mich (Elisabeth) zu ärgern*."

Gott schwimmt als überdimensional großer Wels in der oberen linken Bildhälfte.

Elisabeths Erklärung dazu: „*Also, ich habe Gott als Wels gemacht, weil also ich, also wir haben einen Dorfteich in der Nähe (…), also, und deswegen, und da sind die größten Fische, da ist eine Sage drüber, da sollen angeblich Welse drinne sein, drei Meter! Und deswegen habe ich Gott als Wels gemalt. (…) Weil Gott ja auch also auch ziemlich groß sein müsste und deswegen. Das ist ja das, ist ja das größte Tier von, was ich also von Deutschland kenne*."

In ihren Ausführungen wird zum einen deutlich, dass Elisabeth Gott enorme Größe zugesteht; doch zugleich bleibt Gott nicht abstrakt, ein gelerntes Symbol, sondern bekommt einen persönlichen Bezug, indem er der größte Fisch ist, den Elisabeth von *Deutschland* kennt, und der in einem Teich in *ihrer Nähe* wohnt. Im weiteren Gesprächsverlauf verdeutlicht sie:

E: „*Also, eher gesagt, ist der Teich so der Himmel und der passt auf uns auf*."
I: „*Aha. Und wie macht er das – aufpassen?*"
E: „*Mit seinen Augen…*"
I: „*Mit seinen Augen, aha*."
E: „*…und hört uns zu und warnt uns dann vor Gefahren*."
I: „*Wie macht er das, das Warnen?*"
E: „*Ähm so, das, das kriegt man dann mit – im Herzen. Zum Beispiel bei Kaninchen, dass die was Giftiges fressen*."

Elisabeth erklärt das beobachtete natürliche Verhalten von Kaninchen, die für sie Giftiges nicht fressen, mit einer inwendigen Warnung Gottes und überträgt dieses Gedankenmuster auf ihr eigenes Leben.

Wie schon bei ihrem Familienbild und ihren Erläuterungen dazu deutlich wird, hat Elisabeth einen religiösen Hintergrund. Gott kommt auf natürliche Weise in ihrem Leben vor und theologische Gedanken werden eigenständig weiterentwickelt. Auch im folgenden Projektverlauf wird dies untermauert. Im **Gespräch** zu den **Bildern** wählt sie **Bild K4** zum schönsten Bild und erkennt darin erstaunlicherweise als Einzige *sofort* die Geschichte vom „Barmherzigen Samariter":

E: „*Also, mir gefällt das (Bild K4), weil das sieht sehr nach Hilfe aus. Also, wie sie einem Kranken helfen. (…) Also, ich mein', das ist der barmherzige Samariter, weil da wurde son Mann überfallen, ein Christ, also ein Christ; und da war son Samariter, die helfen ja eigentlich nicht den, also, Christen und ja*."

Neben dem dargestellten Inhalt mag Elisabeth aber auch die Art wie es gemalt ist: *„Also, ich kann nicht unbedingt ganz gut malen, aber ich finde es gut gemalt. Diese Schatten und so."* Bild K3 gefällt Elisabeth erstaunlicherweise nicht gut, weil sie hier die Situation falsch deutet. Sie erkennt im Gegensatz zu den meisten anderen Kindern nicht, dass der Mann mit dem Esel der barmherzige Samariter ist, der helfen möchte:

„*Da bin ich mir ganz sicher, dass das der barmherzige Samariter ist, weil da läuft son Priester vorbei und der beachtet, also der guckt mal hin und geht dann vorbei, weil er zur Kirche muss. Das finde ich, ja, ganz traurig.*"

Elisabeths Textbearbeitung vom Erwachsenentext ist leider etwas unvollständig. So gibt Elisabeth zwar dem Text die biblische Überschrift „Der barmherzige Samariter", und im Text unterstreicht sie kein unbekanntes Wort, doch fehlt eine schriftliche Begründung, warum ihr dieser Text gefällt; sie schreibt nur: „Mir gefält an der Geschite das der Mann". Allerdings konkretisiert sie im späteren Klassengespräch: „*Also, mir gefällt der blaue Text und ich kenne den, also, die Geschichte schon. Und mir gefällt der blaue besser, weil es das* Original *ist.*" Das ist bis zu diesem Zeitpunkt ein völlig neues Argument in dieser Klasse. Offen lässt sie auch, welches Bild sie neben den Text drucken würde. Interessant wäre hier gewesen, ob sie sich doch für Bild K3 entschieden hätte – wie die meisten Kinder – oder an Bild K4 festgehalten hätte.

Elisabeths **Ideen** für eine **Kinderbibel** sind knapp: Die wichtigsten Geschichten sollten darin sein, auf der linken Seite solle der Text, auf der rechten die Bilder zu sehen sein, und auf der zweiten Seite solle es Geheimfolie geben. Ob damit Folie gemeint ist, auf die Kinder malen können, und die sich dann anschließend wieder – zur erneuten Benutzung – in den unbemalten Zustand zurückversetzen lässt, oder aber Folie, hinter der man – unter Zuhilfenahme einer weiteren Folie – zuvor verborgene Bilder sichtbar werden lassen kann, wie sie in einer Sachbuchreihe für Kindergarten- bzw. Grundschulkinder zu finden ist, ist leider nicht mehr zu

ergründen. Auf jeden Fall ist Eigenaktivität und Spannung mit diesem letzten Wunsch verbunden.

10.2.2 Vom verlorenen Sohn (Halle)

10.2.2.1 Beschreibung der Gruppe (s. Tabelle unter A7.2)

Die Kinder, die Bilder (A6.2) und Texte (K: A5.3; E: A5.4) zum Doppelgleichnis „Vom verlorenen Sohn“ bewertet hatten, besuchten die Klassen 3 bzw. 4 der **Francke-Grundschule in Halle**. Dabei handelt es sich um eine staatliche Grundschule, deren SchülerInnen vermehrt Akademikerfamilien zuzurechnen sind. Dadurch dass die Kinder dieser Religionsklasse sich (mit ihren Eltern) bewusst für den Religionsunterricht (an einer staatlichen Schule) entschieden haben, sind sie in der Zeit des Religionsunterrichtes von den anderen SchülerInnen der Klasse getrennt. Zudem ist diese Religionsklasse stufenübergreifend mit **2 Schülern aus der 4. Klasse** (Samuel und Stefan), da es wegen zu geringer Gruppengröße in diesem Schuljahr keine eigene Religionsklasse der vierten Klassenstufe gibt. Von den 13 ReligionsschülerInnen (7 Jungen und 6 Mädchen) sind 6 getauft, die übrigen sind ohne Konfession.[411] Die Gruppe ist sehr unruhig, und einige Jungen stören gerne den Unterricht. Andererseits hatten diese Kinder jedoch auch die meisten und fantasievollsten Ideen für eine Kinderbibel.

In dieser Klasse spielen interessanterweise die Omas und Opas eine große Rolle bei der Gestaltung der Feste und bei religiösen Fragen!

10.2.2.2 Einzelfallbetrachtungen

In Tabelle 3 (S. 236) sind die 8 ausgewählten Kinder aufgeführt. Die **Reihenfolge** der Fallbeschreibungen ergibt sich zunächst aus dem von den

[411] Diese Angaben sind von der Religionslehrerin, sind von ihr jedoch nicht näher präzisiert worden, so dass die Angaben in der Tabelle zur Konfession nur auf Grundlage der erhaltenen Elternfragebögen gemacht werden konnten.

Tabelle 3: Übersicht über Einzelfallbetrachtungen zum „Verlorenen Sohn“ (Halle).

Nr.	Name[a]	Alter	Konf.[b]	Text[c]	Bild[d]	Charakteristika
1	Astrid	9	ev.	E	H2	• denkt logisch • in Gemeinde eingebunden • Gott im Alltag präsent
2	Hannes	9	ev.	E	H2/ H3	• empfindlich • in Gemeinde eingebunden • Gott gibt Geborgenheit, ist überlegen • geschichtliches Interesse • viel Fantasie
3	Leo	9	–	(K→) E	H2/ H3	• einsam • sei nicht „religionsfähig“ • große Probleme in Deutsch • benötigt Farben zur Bestimmung des Bildinhalts
4	Helma	8	–	(K→) E	H2	• unsicher beim Malen • Schwierigkeiten in Deutsch • kein christlicher Hintergrund • Farbensinn
5	Elke	9	–	(E→) K	H3	• sensibel • gründlich • Glaube im Alltag untergeordnet • gute Rechtschreibung • hat Kinderbibel
6	Paul	9	–	(E→) K	H3	• Kinderbibel vom Pfarrer • kein kirchliches Angebot • fantastische Ideen • Sicht anderer Kinder ist ihm wichtig
7	Andrea	9	–	K	H3/ H4	• muss wegen Oma den RU besuchen • keine Vorstellung von Gott • „wir brauchen keine bibel“ • schwache Schülerin
8	Stefan	10	Freik.	K	H2/ H3	• selbstsicher • durchsetzungsfähig • fantasievoll • Gott greift helfend in unser Leben ein

[a] kodierter Name des Kindes;
[b] Konfession des Kindes: evangelisch (ev.), Freikirche (Freik.) keine (–);

[c] Textpräferenz: (K→) bzw. (E→) bedeutet, dass das Kind den Text, der in Klammern angegeben ist, zur Bearbeitung vorliegen hatte, sich dann aber für den jeweils anderen Text als „Lieblingstext“ entschieden hat;
[d] Bildpräferenz: Bei zwei Angaben bezeichnet die erste das Bild, das das Kind im Interview am schönsten fand, die zweite das Bild, das das Kind begleitend zu seinem Lieblingstext auf dem Smiley notiert hatte; bei nur einer Angabe hatte sich das Kind beide Male für dasselbe Bild entschieden.

Kindern gewählten Text. Die ersten **vier Kinder** haben sich für den **Erwachsenentext** entschieden, wobei die ersten beiden (Astrid und Hannes) in das Gemeindeleben eingebunden sind und Gott für sie präsent ist. Die beiden folgenden Kinder (Leo und Helma) haben den Kindertext bearbeitet und sich dann für den Erwachsenentext ausgesprochen. Sie haben keinen christlichen Hintergrund und Schwierigkeiten in Deutsch.
Die weiteren **vier** Kinder haben den **Kindertext** gewählt, wobei die ersten beiden davon (Elke und Paul) zuvor den Erwachsenentext zur Bearbeitung vorliegen hatten. Elke und Paul haben einen vagen christlichen Hintergrund. Die zuletzt dargestellten Kinder sind einander sehr konträr: Andrea hat keine Vorstellung von Gott und lehnt sich gegen alles Religiöse auf, für Stefan schließlich greift Gott ganz natürlich helfend in unser Leben ein.

10.2.2.2.1 Astrid (9 Jahre; evangelisch; E; H2)

Ein sehr aufschlussreiches **Bild** bezüglich Tierwahl und künstlerischer Gestaltung hat Astrid von sich, ihrer Familie und Gott gemalt (Abb. 16, S. 240). Dabei dominiert in diesem Bild ein großer, freundlich lächelnder, strahlend gelber Löwe – der Papa. Die anderen Familienmitglieder, Astrid als Pferd, Mutter und kleiner Bruder als Vögel, sind in Schwarz um den Löwen herum gemalt. Unter dem Bauch des Löwen ist Gott zu sehen – als kleiner, brauner Hirschkäfer. Entgegen mancher Erwartung beim Betrachten von Astrids Bild ist Gott also nicht der Vogel am Himmel oder der strahlende Löwe in der Bildmitte, sondern der kleine Käfer am unteren Bildrand. Doch wird aus Astrids Erläuterungen und ihrer Geschichte zum Bild deutlich, dass Gott sehr wohl eine wichtige Rolle in ihrem Leben spielt. So schreibt sie zum Bild:

„Das Piknik. Eines Tages sprach Opa: «Wir könnten doch mal wieder ein Piknik machen mein Papa und meine Mama waren sofort einferstanden also zogen wir los. Nach ein paar Minuten hielt Papa an. «Was ist los?», fragte Oma, «Wir sind an eine Weggabelung gekommen» antwortete Mama. «wir gehen nach rechts» meinte Papa «Nein nach links» auf einmahl flüsterte mir eine Stimme ins Ohr: «Geht nach rechts» Also gingen wir nach rechts so kamen wir doch noch zu unserem Pikink."

Nachdem Astrid im Interview die Geschichte vorgelesen hat, fügt sie umgehend hinzu: „*Die Stimme, das war Gott, der das ins Ohr geflüstert hat. Er ist ja auch so klein.*" Was sie mit dieser Beschreibung meint, hat Astrid zuvor im Interview schon erläutert, als sie erklärt, warum sie Gott als Hirschkäfer gemalt hat:

A: „*Hirschkäfer, das ist so, naja, Hirschkäfer, das finde ich noch irgendwie so schön die Tiere und so. Eben auch ziemlich verwunderlich, was die teilweise auch können und so. Obwohl sie eigentlich immer ziemlich unscheinbar erscheinen – so klein und so. Man bemerkt die oft nicht. Eigentlich finde ich ganz verwunderlich, was die machen oft.*"

Mit der Darstellung als Hirschkäfer möchte Astrid also die scheinbare Diskrepanz erklären, dass Gott zwar einerseits schwer zu bemerken ist, dennoch aber große Dinge vollbringen kann. Zudem greift Gott durchaus in das Weltgeschehen und ganz konkret in den familiären Alltag ein, wie aus der Geschichte und der Position, die Gott im Bild einnimmt, unschwer zu erkennen ist. So ist Gott eben nicht in den Himmel gezeichnet, sondern mitten unter die anderen Tiere.

Astrid hat zwar keine Kinderbibel, doch sind ihre **biblischen Kenntnisse** umfassend. So erkennt sie als Einzige in der Klasse anhand von Bild H1 das „Gleichnis vom verlorenen Sohn":

A: „*Na, ich denke, das ist diese Geschichte von Vater und Sohn, wo der, wo der das Geld dann bekommt von seinem Vater, und dann geht der in die Schenke und schmeißt das da zum Fenster raus, und dann hat er zum Schluss keins mehr, dann wird er selber aus der Schenke geschickt; das finde ich auch nicht so schön, weil eigentlich müssten die den ja drinne lassen, weil der war so gastfreundlich und so."*

Das Bild H1 gefällt ihr jedoch wegen der fehlenden Farbe und aus inhaltlichen Gründen nicht:

A:„*Weil ich find das insgesamt auch nicht so gut. Eben auch, was da dargestellt wird, das gefällt mir eigentlich nicht*."
I: „*Was denn genau?*"

A: „*Naja, dass die den einfach raus…schießen da, und dahinten trinken die noch und, und machen so Späße und so*.“
Genau diese beiden Punkte geben auch den Ausschlag, warum ihr Bild H2 besonders gefällt:
A: „*Hm, das* (Bild H2) *gefällt mir gut von der Darstellung her und von den Farben gefällt' s mir auch gut*.“
I: „*Von der Darstellung?*“
A: „*Naja, das ist ja auch die Geschichte vom Vater und Sohn, bloß als er dann eben nach Hause kommt und so, wo der Vater dem dann verzeiht und so; das finde ich schön. Zum Beispiel da hinten so dieses Rot und Gelb, das passt einfach gut zusammen*.“

Richtig ist nun die Einschätzung von Astrid durch die Eltern: Sie attestieren Astrid, „keinen Wert auf Bilder von anderen Kindern“ zu legen. Sie – als Eltern – würden bei einer Kinderbibel auf kindgerechte Sprache sowie Vollständigkeit achten. Astrid selbst hat sich dann auch für Bild H2 und den W. Laubi-Text aus der Kinderbibel entschieden, dem sie die biblische Überschrift „Der verlorene Sohn“ gibt. Obwohl sie einige Wörter (verjubelt, Tagelöhner, Vagabund) nicht versteht, und ihr auch der Satz: „Vater, ich habe mich schlecht gegen Gott und gegen dich benommen.“ unklar bleibt, zieht sie den W. Laubi-Text dem Kindertext vor. Als Argumente führt sie an, dass der Text aus der Kinderbibel in der Vergangenheit geschrieben und von *Jesus* erzählt sei. Die Authentizität ist also für Astrid ein wichtiger Punkt, den sie bei einer Darstellung durch Kinder gefährdet sieht. Im Widerspruch dazu steht, dass sie bei ihren eigenen Vorstellungen (Abb. 17, S. 240) von einer Kinderbibel sehr offen ist und sich dafür Bibelwitze und Bibelcomics wünscht – *dabei* die Authentizität also nicht in Frage gestellt sieht.

Zusammenfassend kann über Astrid festgehalten werden, dass sie ein intelligentes Mädchen ist, das sich sowohl schriftlich als auch mündlich klar auszudrücken versteht. Ihr familiärer Hintergrund ist christlich geprägt. So hatte wenigstens ein Elternteil als Kind die Sammlung biblischer Geschichten „Das Wort läuft“ und hat den Christenlehreunterricht besucht. Auch Astrid besucht Christenlehre und Flötenunterricht in der Gemeinde. Wie ihren Erklärungen zu entnehmen ist, ist für sie Gott im Alltag präsent (s.o.) und nicht fern in himmlischen Sphären. Auch ihre sehr vielfältigen Vorstellungen von einer Kinderbibel verraten viel über Astrids Hintergrund.



Abbildung 16: Familienbild von Astrid (9 Jahre, evangelisch).



Abbildung 17: Bibelidee von Astrid (9 Jahre, evangelisch).

So zeigt ihr Wunsch nach „Spielideen passend zu den Geschichten, Ausmalbildern, Bastelideen“, „Aufstellfiguren aus Pappe zu jeder Geschichte und einem Weihnachtskalender“, dass man sich innerhalb der Familie entsprechend mit dem Kind beschäftigt. „Bibeln, in denen alte Schrift ist“ und „Bibeln, in denen es innen ganz voll geschrieben ist“ müssen ihr Interesse zuvor auch schon geweckt haben, sonst würde sie diese speziellen Wünsche hier nicht explizit anführen.
Der teilweise abgesetzte Strich und die Konturierung in Astrids Bild zeichnen sie als kritisch denkendes Kind aus, das seinen Verstand zu benutzen weiß. Sie denkt logisch und achtet auch auf Einzelheiten. Zu Bild H1 bemerkt sie beispielsweise: „*Und das Geld, das würd’ ich dann auch wegmachen, weil, weil wenn der kein Geld mehr hat, dann kann da ja nicht draußen noch Geld rumliegen, sonst wär der ja drinne geblieben.*“ Und zum Text aus der Kinderbibel erfragt sie noch interessiert, *wo* Jesus die Geschichte den Leuten erzählt.

10.2.2.2.2 Hannes (9 Jahre; evangelisch; E; H2/ H3)

Auch Hannes hat sich für den **Erwachsenentext** entschieden – mit einem zunächst ähnlichen Argument wie Astrid: „*Jesus sollte das eher erzählt haben und nicht irgendeiner aus Magdeburg. Wer weiß, ob es damals schon Magdeburg gegeben hat*.“ Doch besieht man sich seine Aussage näher, so legt er im Gegensatz zu Astrid mehr Wert auf *historische Richtigkeit* als auf Authentizität der Aussage.
In Hannes’ **Familienbild** (Abb. 18, S. 245) ist viel Dynamik enthalten. Einen richtigen Bildmittelpunkt gibt es nicht; optischer Bildmittelpunkt scheint aber Hannes zu sein, von dem sich alle anderen Tiere wegbewegen. Der Vater und der ältere Bruder – beide mit viel grün, der Vater als Falke mit riesigen Klauen und spitzem Schnabel, der Bruder als Hase – streben am rechten oberen Bildrand nach außen. Auch die orangefarbene Mutter-Schnecke scheint sich für eine Schnecke recht schnell nach rechts zu bewegen. Sie

sieht leidend aus mit ihrer großen Brille ohne echten Kopf. Hannes erklärt dazu:

H: „*Weil die immer Kopfschmerzen hat und Migräne hat, da hab ich, ähm, mir gedacht, dass ähm, weil man ja sonst, da, weil man da ja keinen richtigen Kopf hat, sondern bloß Fühler, hab ich der 'ne Rennbrille gemacht und dann kann sie auch schnell laufen, auf einem Bein versteht sich, und dann ähm, hat 'se eben nie mehr Migräne und daran hab ich gedacht.*"

Sich selbst hat Hannes auch als Schnecke (als kleinstes Tier auf dem Bild) mit großer Brille gemalt, die sich aber – im Gegensatz zur restlichen Familie – nach links bewegt.

H: „*Und das, das bin ich. Weil ich immer Wachstumsschmerzen habe; und so viele Zähne haben die auch gar nicht, weil mir gestern, weil der war gestern so locker, den hat Papa mir 'rausgezogen. Und dann, wegen meinen Wachstumsschmerzen, dann hab ich mir gedacht, ein Bein ist besser als zwei Beine, die mir dann weh tun, und wenn's mir weh tut, dann zieh ich mein, dann zieh ich mich in mein Haus, leg mich ins Bett, also zieh mich da rein und schmier mir Chinaöl oder so was darauf*."

Gott, bei dem Hannes seine Erklärungen zum Bild beginnt, ist ein fliegender Elch, dessen grau schraffierter Körper sich kaum vom wild orange-grau schraffierten Hintergrund abhebt. Lediglich die orange-blauen Flügel und die bunte Weltkugel in seiner Hand zeichnen sich deutlich ab. Hannes' Erläuterungen zu Gott – aber auch zu seiner Familie – zeigen, dass er sich viele Gedanken macht, dabei viel Fantasie hat und daher oftmals eine recht fantastische Logik an den Tag legt, der es an Realität entbehrt. So erklärt er zu Gott:

H: „*Also, das soll Gott sein: ein fliegender Elch, weil der immer seinen Grips durchsetzt; und da hab ich mir gedacht, die, das Geweih mit dem Elch, das würde vielleicht zum Durchsetzen gut passen. Ich wollte nun gerade keinen Ziegenbock machen, weil der immer so störrisch ist*."
I: „*Hm, und wieso setzt Gott immer seinen Willen durch? Woran merkst du das?*"
H: „*Naja, wenn, zum Beispiel, ich kenn da so 'ne Geschichte, einmal da hat, da hat Gott was nicht gefallen und das ist so 'n Weg, ähm da ist so 'n Weg, wo die aber verfeindet sind die Länder, und immer wenn die dann da, und Jesus hat dann gesagt mit seinen Jüngern: «Kommt wir gehen den Weg.» Aber da haben die gesagt, die Jünger: «Nein das ist viel zu gefährlich.» Und dann sind sie aber doch den Weg gegangen und dann sollte immer einer einen Unterschlupf und was zu essen finden; dann hat aber, dann hat aber keiner durchgelassen; dann hat Gott aber irgendwie mal so 'n Erdbe…, so 'n Feuererdbeben 'runter gelassen oder so was, sagt die.*"

Hannes konstruiert also – wie man an dieser Geschichte gut ersehen kann – aus verschiedenen Wissensinhalten, die er zuvor schon einmal gehört hat, eigene Zusammenhänge, die er selbst für wahr hält.

Auch seine Geschichte zum Bild ist äußerst fantastisch:

„Gott der retter. Eines Tages flog Gott auf die Erde. Um zu hälfen weil es kein Wasser mehr gab. Er tanste den Regentans. Und es gab wieder genügend Wasser. Und seitdem nennen sie ihn Gott den retter."

Fasst man noch einmal die **Vorstellungen** zusammen, die Hannes **von Gott** hat, so entsteht einerseits das Bild eines Geborgenheit gebenden Gottes:

H: „*Weil ich mir Gott immer so vorstelle, dass Gott die Erde in der Hand hält und da, und damit se warm hält*." „*Weil ich mir denke, dass Gottes Segen eigentlich fast immer nur freundlich sein kann*."

Andererseits ist Gott für Hannes aber auch der ganz andere, der für uns unsichtbar im Himmel schwebt, der allem überlegen ist, „*Feuererdbeben*" auf die Welt schickt und durch Regentänze zum Retter wird.

In Hannes' folgenden Ausführungen zu den **Bildern** wird immer wieder deutlich, dass er zwar einen gewissen religiösen und historischen Hintergrund hat,[412] sein Wissen jedoch in seiner Fantasie kräftig durcheinander wirbelt. Zu Bild H1 fällt ihm wieder die oben erwähnte Geschichte mit dem Weg und „*dem verfeindeten Dorf oder der verfeindeten Stadt*" (oben spricht er von „verfeindeten Ländern") ein, bei der die Jünger nach einer Unterkunft fragen:

H: „*Und dann würden und dann würd' der natürlich mit dem Fuß herausgetreten. Und dann ei…, und dann finde ich das eigentlich nicht in Ordnung, weil das ist aus der Gemeinschaft ausschließen. Das sollte man eigentlich nicht tun.*"
I: „*Und das war auch das, was auf Bild H4 dich gestört hat?*"
H: „*Ja, weil das ist ja so, ich stell mir vor so 'n Abendball oder beim Festmahl, da durften ja bloß die Männer rein und vorne, da durften, da konnten die ja ähm ihr Geld umtauschen und so was kaufen – Gotteslämmer und so was, so Gaben*[413] *– und dann stell ich mir bei Bild H4 das so vor, dass die dann den eben ausgeschlossen haben, dass der nicht mit rein durfte.*"

[412] Seine Mutter ist Religionslehrerin und hatte als Kind eine Bibel von J. P. Hebbel und R. O. Wiemer, an die sie auch heute noch schöne Erinnerungen hat; Hannes besitzt eine Schulbibel, besucht Kindergottesdienste und Freizeiten.
[413] Man beachte die Vermischung mit dem Hintergrundwissen von der Tempelreinigung.

Hannes fallen zu Bild H1 noch weitere ethische Verhaltensregeln ein. Zu dem Geld, das dort zu sehen ist, bemerkt er:

H: „*Die Jünger dürfen ja eigentlich, Jesus sagt ja: «Vergesst das mit dem Geld! Ihr lebt so, wie wir es, wie es in der Bibel drin steht.»*“
I: „*Hm*.“
H: „*Würd' ich jetzt mal denken. Und das Bild, …und ich…; außer Brutus, der hat ähm den Jesus ja verraten; vielleicht wär das ja hier Brutus, weil der ähm, der hat ja ihn dafür verra…, er hat verraten und da hat er ja das Geld, und da hat er ja viel Geld, ähm für gekriegt und hat dann bei der einen Sitzung hat er sich in die Hand, in die Tasche gefasst und hat gesagt: ach, wenn der wüsste, was ich vorhab, und wie viel Geld ich dafür kriegen würde! Das fand ich ziemlich gemein*.“

Bild H2 gefällt Hannes am besten:

H: „*Weil Gott dann, weil dann nicht immer gleich die Erwachsenen anströmen und sagen: «Ach, die Kinder sollen hinter gehen, die Erwachsenen haben Vortritt.» Hier gefällt 's mir gut, dass Gott ähm, äh Jesus dann direkt hier einen Jungen segnet*.“

Er verbindet das Bild also mit der Kindersegnung und hat daher Gefallen an ihm. Als Bild *zum Text* wählt er deshalb konsequenterweise **Bild H3**, weil man darauf die Liebe zum Vater sehen würde. Ähnlich lautet auch Hannes Begründung für seine Wahl des **Kinderbibeltextes**: „Ich finde den blauen Text (E) besser weil der Varter die Liebe die ihm an den Sohnen liegt.“ Für ihn ist in diesem Text besser ersichtlich, wie sehr der Vater seine Söhne liebt. Vor dem Hintergrund, dass Hannes die Darstellung eines harmonischen Familienlebens wünscht, ist es nur stringent, dass er die Textpassage über das Unverständnis und die Wut des älteren Bruders über das Fest als für ihn unverständlich unterstreicht. Auch die von ihm gewählte **Überschrift** für den Text („Der dumme Sohn“) passt, ist jedoch insgesamt sehr unkonkret.

Obwohl sich Hannes sowohl im Interview als auch im Klassengespräch viel und langatmig beteiligt hat, scheint er dennoch sehr sensibel und empfindlich zu sein: Er malt mit schmalem Strich, und stellt sich als kleine Schnecke dar, die sich gerne in ihr Haus verkriecht. Der druckstarke Strich bei Vater und Bruder zeugen von einem Konflikt mit beiden; vielleicht möchte Hannes mit seinem älteren Bruder gerne bezüglich der Leistung und des Wissens mithalten, merkt aber, dass er das nicht schafft. Denn es ist auffallend, wie sehr er bemüht ist, sich „intelligent“ auszudrücken, dieses



Abbildung 18: Familienbild von Hannes (9 Jahre, evangelisch).

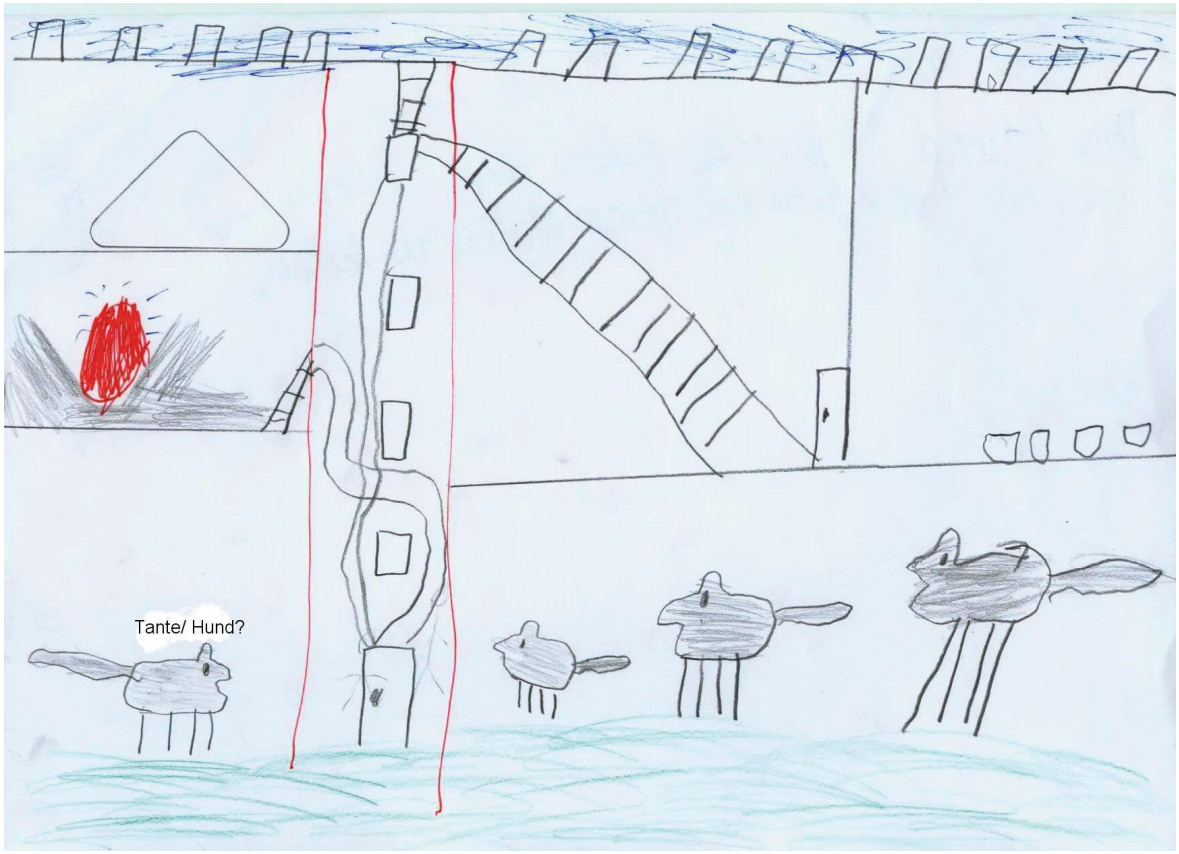


Abbildung 19: Familienbild von Leo (9 Jahre, ohne Konfession).

ihm aber zumeist nicht gelingt, da er mit Wörtern, die er verwendet, Probleme hat – z. B. spricht er von „*mühsämlich*“ statt von mühsam – oder es ihm einfach an inhaltlicher Richtigkeit und Logik mangelt. Seine Sätze bleiben zum Teil unvollendet und die Orthografie ist verbesserungsbedürftig.

Eigene Ideen für eine Kinderbibel hat er zahlreiche, wobei sich viele seiner Wesenszüge wiederum offenbaren: So möchte er „Etwas *Fantasi*“ und „Gott soll Fantasiereich sein!“ *Empathisch* wünscht er sich: „Es soll keine Hungersnot geben!“ und „Die Mänschen sollen friedlich sein!“ Zudem muss die Kinderbibel seinem *historischen Wissen* entsprechen: „Die Römer sollen verwönt sein!“ und „Der Hauptmann ist verfress!“

Ansonsten stellt er sie sich „spannent“, „traurig“ und mit „Nicht zu fiel Farbe (Nich zu Bund)“ vor.

10.2.2.2.3 Leo (9 Jahre; ohne Konfession; E; H3)

Ein weiterer Junge, der sich für den **Erwachsenentext** entschieden hat, ist Leo. Er hatte allerdings zuvor den Kindertext bearbeitet, im Gegensatz zu den beiden bisher besprochenen Kindern. Leo hat zudem einen völlig anderen Hintergrund als Astrid und Hannes.

Eigentlich wollte Leos Vater seinen Sohn gar nicht zum Religionsunterricht anmelden; er ist also nur „versehentlich“ – wegen eines Missverständnisses – angemeldet worden. Diese Tatsache betont Leo in jeder Religionsstunde lautstark: Er sei nicht „*religionsfähig*“, er glaube nicht an Gott und gehe mit seinem Vater auch nicht in die Kirche. Um seine Unzufriedenheit mit der Situation zu demonstrieren, stört er jede Stunde und sitzt deshalb alleine in der letzten Reihe. An diesem Projekt hat sich Leo beim Malen des Familienbildes und am Einzelinterview interessiert und willig beteiligt; bei den Aufgaben im Klassenverband hat er dann jedoch gestreikt und nur widerwillig mitgemacht. Betrachtet man nun sein **Familienbild** (Abb. 19, S. 245) sieht man ein blattfüllendes Haus mit sechs Zimmern, ein Treppenhaus mit vier Fenstern und zwei verschlungene Wege. Im mittleren, linken

Zimmer sticht farblich ein rot strahlendes, magisches Ei hervor, das in einem Nest liegt. Des Weiteren sind auf einer grünen Bodenebene (vor oder in dem Haus?) vier Hunde abgebildet, die als solche nur schwer zu erkennen sind. Ein Hundeweibchen steht links vom Treppenhaus, drei weitere, der Größe nach sortierte Hunde stehen rechts davon. Alle Hunde haben Stockbeine und einen waagerecht abstehenden Schwanz. Der letzte und größte Hund (Gott) scheint vor etwas zurückzuweichen und hat sein Maul weit aufgerissen. Leo selbst ist der kleinste Hund, dessen Beine keinen Bodenkontakt haben. Sein Vater, mit dem er alleine wohnt, steht zwischen Leo und Gott. Wer der weibliche Hund ist, ist nicht ganz klar: Während des Malens sprach Leo davon, dass dies seine Tante sei; im anschließenden Gespräch sagte er, es handele sich dabei um seinen eigenen Hund.

Schriftlich hält Leo zu seinem Bild fest: „Es war ein mal ein hunde leben. Die Hund Familie gehen zum turm um das foter und das magesche Ei zu holen." Mündlich erzählt er weiter:

L: „*Alle vier gehen in den Turm, gehen hoch, nehmen das (Futter): Ich das, mein Papa das und Gott das. Und wenn se alles leer gefuttert haben, gehen se raus…Und dann haben se das magische Ei, warten bis es ausschlüpft und peng! Kommt's rausgeschossen*."

An einer anderen Stelle im Gespräch erwähnt er, dass ein Hund aus dem Ei schlüpfen würde: „*Weil se denn ne neue Fa…, äh, weil se denn nen neuen Hund haben. Ne neue Familie*." Leo ist seinem Bild[414] und seiner Geschichte nach zu urteilen einsam und wünscht sich eine Familie und Geborgenheit.

Unter dem **Begriff „Gott"** kann er sich nicht allzu viel vorstellen: Er malt ihn identisch wie sich, seinen Vater und seinen Hund/ seine Tante. Doch trotz seines massiven Aufbegehrens gegen den Religionsunterricht, hat Leo – wie in seiner Beschreibung zu **Bild H2**, das er favorisiert, deutlich wird – kein negatives inneres Gefühl gegenüber Gott. Leo nennt nämlich als ausschlaggebendes Argument für seine Wahl, dass ihm gefalle, dass Gott dem Mann helfe.

[414] Er befindet sich in einem Turm; die Familie ist als *gewünschte* Einheit dargestellt.

I: „*Dann gucken wir uns mal Bild Nummer H2 an. Da hast du gesagt, das gefällt dir gut*.“
L: „*Hm*.“
I: „*Warum?*“
L: „*Naja, der äh, der, wer ist das?*“
I: „*Was denkst du, wer das ist?*“
L: „*Gott*.“
I. (weder zustimmend noch verneinend): „*Hm, hm*.“
L: „*Dass der dem da hilft; dann ist hier alles mit Farben. Und äh, finde ich irgendwie gut, der hilft dem hier, bringt den ins Haus, öh, trinkt ein bisschen Tee, glaub ich mal.*“
I: „*Ja?*“
L: „*Und quatscht*.“

An Bild H1 stört Leo hauptsächlich, dass der Mann mit dem Bart so große Augen hat; das empfindet er als gruselig. Zudem kommt er nicht damit klar, dass das Bild schwarz-weiß gezeichnet ist: „*Deswegen kann man das zwar nicht gut sehen*.“ Leo braucht also Farben, um den Inhalt des Bildes richtig erfassen zu können. So ist er nämlich der Meinung, der Baum würde gerade den Mann fressen, was zu seiner Ablehnung des Bildes beiträgt.

Mit der deutschen Sprache hat Leo große Probleme. So müssen ihm von der betreuenden Lehrerin die zu bearbeitenden Texte vorgelesen werden, weil er sie selbst nur schwer lesen kann. Dem Kindertext gibt er die sehr weit gefasste **Überschrift** „Der Sörche Sohn“, wobei er das Wort „Sörche“ selbst noch „verbessert“ zu „störiche“. Ansonsten bearbeitet er den Text nicht. Er gibt an, den **Erwachsenentext mit Bild H3** zu favorisieren, allerdings ohne Begründung. Bei seinen **eigenen Ideen** für eine Kinderbibel wird deutlich, dass er sich unter dem Begriff „Kinderbibel“ nichts vorstellen kann, denn hier führt er an, dass er sich „Harry Potter und der Orden des Fönex“ sowie 1. „Abentojer“, 2. Liebe, 3. „Gruslich“ und 4. „umeimlich“ wünschen würde. Über allen diesen Ideen steht, dass er „nicht so viel Text“ möchte. Dieser Punkt scheint ihm am wichtigsten zu sein. Das verwundert, weil er sich für den *längeren* Text entschieden hat. Da sich Leo in dem Klassengespräch dazu nicht äußert, bleibt unklar, ob es sich dabei um eine bewusste und begründete Entscheidung gehandelt hat.

10.2.2.2.4 Helma (8 Jahre; keine Konfession; E; H2)

Auch Helma, die sich ebenfalls vom Kindertext hin zum **Erwachsenentext** entschieden hat, ist in ihrem Urteil – was den Text betrifft – nicht ganz konsequent. Helma wurde von ihrer Nebensitzerin mit in den Religionsunterricht gebracht. Sie besitzt keine Kinderbibel – wie auch ihre Eltern keine (Kinder-)Bibel besaßen – und nimmt kein kirchliches Angebot wahr.

Für ihr **Familienbild** (Abb. 20, S. 252) hat sie das Hochformat gewählt. An der oberen Bildkante fliegt ein großer, brauner Adler mit Heiligenschein, der fast den gesamten oberen Raum einnimmt, „*ähm, weil Gott in der Luft ist und weil…mehr nicht*." Darunter ist ein dunkelbraunes Kamel zu erkennen, das seine eigene Bodenlinie erhalten hat, weil es – wie der Pfeil zeigt – eigentlich links neben die kleine Maus gezeichnet werden sollte. Das Kamel ist die Mutter, „*öh, weil ein Kamel eigentlich ja sehr intelligent ist und Mama, ähm arbeitet auch, auch viel und kriegt auch sehr viel raus*." Diese Aussage im Interview steht in Widerspruch zu Helmas Geschichte zum Bild, die sie auf der Rückseite festgehalten hat: „Ich bin eine Maus und meine Schwester auch. Meine Mama ist ein Pferd und mein Papa ein Kamel. Wir mögen uns. Gott ist ein Adler." Helma hat dann auch im Interview zugegeben:

H: „*Ich hab' die (Tiere) einfach nur so gemalt, weil ich wusste nicht genau, was für 'n Tier meine Familie sein soll und welches Gott sein soll. Aber bei meiner kleinen Schwester hab' ich mir schon gedacht, die soll ne Maus sein*."

Beim Vergleich der Bilder von Helma und ihrer Nebensitzerin Lara kann man einige Parallelen feststellen. Lara, die christliche Eltern hat, und der die Malaufgabe leichter gefallen ist, hatte Gott zunächst als Adler gemalt, ihn dann aber doch noch in ein Kamel geändert, weil auch Helma einen Adler gemalt hatte. Sich selbst hat Lara (wie Helma) als Maus gemalt. Diese Doppelungen unterstreichen die Unsicherheit, die Helma beim Malen hatte.

Bei der **Bildbetrachtung** spricht sie hauptsächlich das Thema „Farben" bei den vier vorgelegten Bildern an. Der breite Strich in ihrer Zeichnung ist zudem ein Beleg für ihren Farbensinn. So gefällt ihr Bild H3 deshalb nicht

so gut, weil „*das ist nicht so schön gezeichnet und auch so bunt irgendwie; so ganz bunt mag ich das irgendwie nicht*.“ **Bild H2** hingegen gefällt ihr gut, weil das „*so ’n bisschen verschwommen*“ gezeichnet ist. „*Es ist eher einfarbig und ehm, dass mehrere Dinge orange sind, ist auch schön.*“ Auch als ersten Punkt bei den **eigenen Ideen** nennt Helma: „*Nicht so bunt*“. Zudem trifft, Helmas Meinung nach, dieses Bild inhaltlich am besten die Aussage der Geschichte „Vom Verlorenen Sohn“, so dass sie Bild H2 in einer Kinderbibel abgedruckt sehen möchte, „*weil in der Geschichte der Sohn auch den Vater bitet*.“

Beim Kindertext hat Helma Schwierigkeiten diesem eine treffende **Überschrift** zu geben: Mit „Mein Bruder“ als Titel bleibt sie sehr oberflächlich. Ihre Probleme bei der Orthografie lassen generelle Schwierigkeiten beim Umgang mit Texten vermuten. Inhaltlich bemerkt sie zu diesem Text:

„1. Ich ferstehe nich warum er sein Erbteil haben wollte.“

„2. Ich ferstehe nich was verprasseln ist.“

Schließlich wählt sie den Text von W. Laubi als Lieblingstext mit H2, weil „mann die Blaue mehr fersteht.“

Bezüglich ihrer Persönlichkeitsstruktur ist Helma ein sensibles und fantasievolles Mädchen, dem für eine Kinderbibel folgende **Ideen** wichtig sind:

- „Nicht so brutahle Geschichten und Bilder“
- „Es sollen nich alle Geschichten sein“
- „Es sollen viele lustige Dinge drin sein“
- „Es sollen keine Menschen umkommen“
- „Es sollen keine Tiere umkomen“
- „Teire sollen reden können“
- „Teire sollen keine angst for Menschen haben“

Ihren eher allgemein ethischen Forderungen ist zu entnehmen, dass sie keinen religiösen Hintergrund besitzt. Auch in ihrem Bild wird deutlich: Gott tangiert ihr Leben nicht; er bewohnt den Himmelsraum, während sie und ihre Familie weit unten auf der Erde leben. Die Idee eines Adlers mit Heiligenschein hat sie sich zudem von ihrer christlichen Nachbarin geholt. Die Geschichte „Vom Verlorenen Sohn“ erkennt Helma auf den Bildern

nicht. Auch die Aussage der Eltern, dass eine Kinderbibel lediglich „reines Wissen vermitteln und auf gar keinen Fall belehrend wirken“ solle, belegen eine sachliche, wenn auch nicht abgeneigte Beziehung zu Religiosität. Eine Kinder-Kinderbibel halten sie für eine gute Idee, weil man „auf dieser Grundlage die unterschiedlichen Auffassungen und Grundeinstellungen zur Religion diskutieren“ könne.

Ihre Tochter – so vermuten sie – würde eine solche Kinder-Kinderbibel gerne lesen, weil „eine generelle Neugier auf das besteht, was andere Kinder machen und können.“ Damit liegen sie richtig. Helma erwähnt schon bei den eigenen Ideen, dass „Kinder die Bilder mahlen sollen“ und fügt im Klassengespräch noch hinzu: „*Den Text sollen Kinder machen, weil es dann einfach schöner ist*.“ Diese letzte Aussage steht allerdings im Widerspruch zu ihrer Wahl des blauen Textes, der ja von Erwachsenen geschrieben wurde. Des Weiteren fordert sie für eine Kinderbibel nach ihrem Geschmack, dass „die Buchstaben goß gedrukt sein sollen“. Dieses ist aber auch eher beim Kindertext der Fall. So bleibt letztlich ein wenig im Dunkeln, aus welchem Grund genau sie sich für den Erwachsenentext entschieden hat. Vielleicht einfach, weil Lara diesen gewählt hat?

10.2.2.2.5 Elke (9 Jahre; keine Konfession; K; H3)

Elke hat sich vom Erwachsenentext zum **Kindertext** hin entschieden. Ihr **Familienbild** (Bleistiftzeichnung; Abb. 21, S. 252) ist mit zahlreichen Tieren angefüllt; sogar die Urgroßeltern, die schon tot sind, sind als Engel integriert. Bei der engeren Verwandtschaft erwähnt sich Elke zunächst selbst: Als mit sehr feinem Strich gezeichneter Delfin springt sie im rechten unteren Drittel des Bildes aus dem Wasser. Neben Elke befindet sich ihr Vater, der sich gerade als Elefant mit seinem Rüssel Wasser auf den Rücken spritzt. Links davon läuft die Mutter als Igel durch das Bild: „*Ja, ja Mama ist auch kleiner als Papa* (lacht) *und hm, auch manchmal ein bisschen ängstlich. Und Igel, die haben ja auch, die rennen ja immer, naja so schnell wie sie können auch rennen die ja immer weg*.“ Ihre beiden



Abbildung 20: Familienbild von Helma (8 Jahre, ohne Konfession).

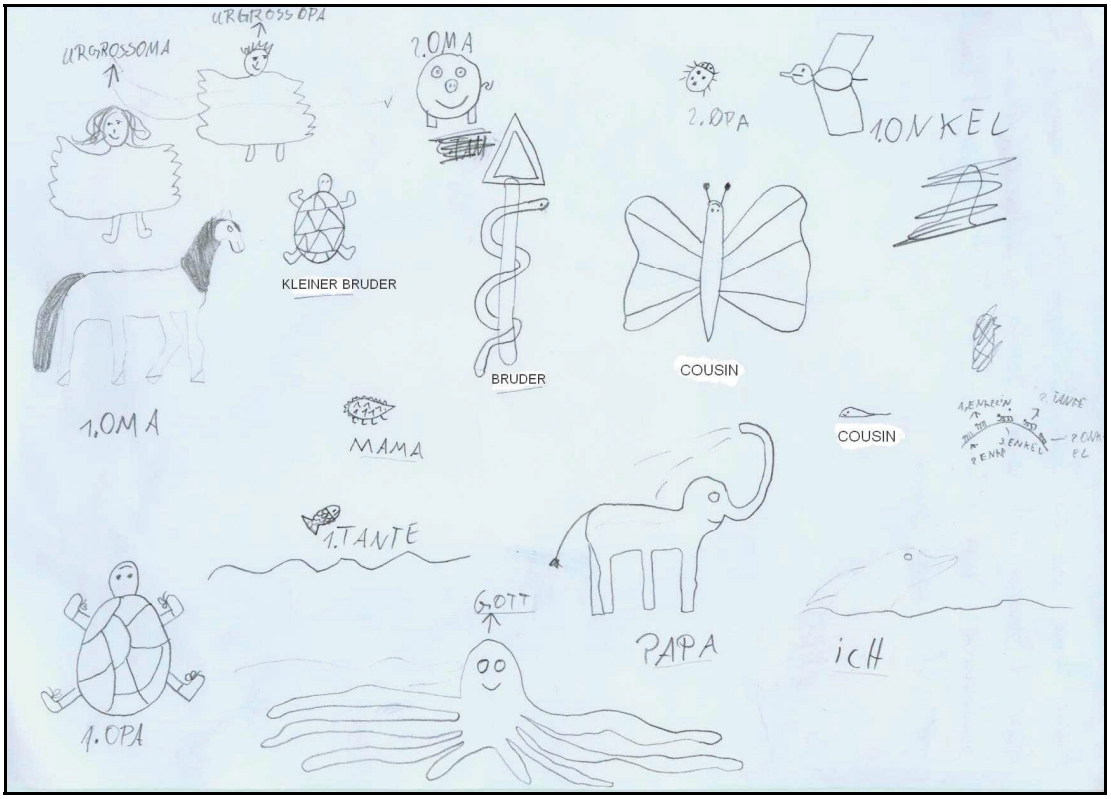


Abbildung 21: Familienbild von Elke (9 Jahre, ohne Konfession).

Brüder hat Elke über der Mutter als Schildkröte (jüngerer Bruder; 3 Jahre alt) und als Schlange („*ist richtig giftig zu mir*“) dargestellt. Eine Geschichte zum Bild hat Elke nicht geschrieben. Gott findet in ihren Erläuterungen als letzter Erwähnung. Er ist eine freundlich dreinblickende Krake, die am unteren Blattrand in der Mitte ihre 8 Arme ausbreitet. Ihre Wahl begründet sie so: Sie möge gerne Tiere im Wasser und alle anderen Tiere seien „*eigentlich viel kleiner, also außer Hai und so, und so; die sind ja manchmal richtig böse und Gott ist halt nicht sehr böse (lacht)*.“ Gott ist demnach für Elke groß und freundlich. Er bewohnt keinen separaten Lebensraum, sondern ist als „Grund“ unter den anderen Tieren. Eine Besonderheit, die ihn als *Gott* unter den anderen Tieren hervorheben würde, hat er nicht. Elkes familiärer Hintergrund ist traditionell christlich, auch wenn Elke selbst nicht getauft ist. Ein Elternteil zumindest hatte eine **Kinderbibel**. Der Titel ist nicht mehr in Erinnerung, jedoch die „schönen Illustrationen“ in hellen Farben, „hoffnungsfroh und freundlich“. Es war für den schreibenden Elternteil ein wichtiges Buch, „das ich oft in die Hand genommen habe. Besonders Jesusgeschichten, Gleichnisse hatten es mir angetan.“ Für Elke haben sie „Die neue Kinderbibel“ von W. Pioch gewählt, da darin ihrer Meinung nach „keine kitschigen Illustrationen“ sind und „sachliche Texte ohne Missionierungsversuche“. Eine Kinder-Kinderbibel können sie sich für Elke gut vorstellen, da sie grundsätzlich für Literatur und Geschichten aufgeschlossen sei. Zusätzlich sehen sie eine solche Kinder-Kinderbibel als Anreiz für die Kinder, selber etwas zu Papier zu bringen: „Vielleicht fühlen sich die Kinder besonders angesprochen eventuell auch selbst zu malen, thematisch nach Texten, selbst zu schreiben, sich auszudrücken.“

Im Alltag scheint Glaube jedoch eher eine untergeordnete Rolle zu spielen – Elke nimmt kein kirchliches Angebot wahr. So würden ihrer Meinung nach auch Bibelwitze und ein Abschnitt über Halloween, die Befragung fand im Oktober/ November statt, schön in eine Kinder*bibel* passen.

Elke gefällt der Kindertext besser als der Text von W. Laubi, „*da die Geschichte vom Verlorenen Sohn in diesem Text besser erklärt ist. Der blaue Text* (E) *ist nicht so gut erklärt*.“ Dabei sind es lediglich zwei Wörter,

mit denen Elke bei diesem Text Probleme hat: „Tagelöhner“ und „Vagabund“ versteht sie nicht.

Ihr Lieblingsbild **Bild H3** findet sie als Begleitbild **zum Kindertext** „sehr passend, weil es sehr schön bunt ist.“ Bunte Farben sind ein häufig genannter Punkt bei ihren eigenen Vorstellungen von einer Kinderbibel: „schöne, bunte Bilder (von Kinderhand gemalt); grüne, fruchtbare Wiesen und Felder; eine bunte Bibelzeitschrift und für jeden Monat eine passende Geschichte.“

Elke hat eine ausgesprochen gute Rechtschreibung, kann ihren Verstand gut einsetzen und ist zudem äußerst gründlich.[415] Beim Klassengespräch beteiligt sich Elke lebhaft und kann die Bilder den entsprechenden Szenen in der Geschichte logisch zuordnen, wobei manche ihrer MitschülerInnen Probleme haben. Außerdem ist Elke sehr sensibel (feiner Strich beim Delfin): Zweimal erwähnt sie bei Bild H1, dass ihr dieses Bild nicht gefällt, weil der Mann herausgetreten wird. Auch bei ihren eigenen Ideen für eine Kinderbibel tritt immer wieder der Wunsch nach einer friedlichen Welt zutage. Elke möchte „Spiele für *arme* Kinder“, „keine großen und keine kleinen Überfälle“, „Freundschaft und Frieden zwischen den Nachbarn“.

10.2.2.2.6 Paul (9 Jahre; keine Konfession; K; H3)

Ein weiteres Kind, das sich vom Erwachsenentext zum **Kindertext** hinorientiert, ist Paul. Paul ist Einzelkind, was in seiner **Familiendarstellung** (Abb. 22, S. 257) deutlich sichtbar wird. Paul malt sich zuerst; als großer Elefant dominiert er das Bild. Er steht mit hoch erhobenem Rüssel und Schwanz zentral in der Bildmitte. Unter seinen Bauch duckt sich klein die Mutter als Hund – ohne Ohren, aber mit Knubbelschwanz –, die er als letztes Tier malt. Insgesamt sind die Tiere sehr schwer zu erkennen, und der Betrachter ist auf die Beschreibungen von Paul angewiesen. Einziges buntes Tier ist der Vater, der als großer

[415] Sie nennt die Textzeilen, in denen die unbekannten Wörter stehen; sie malt in ihrem Bild viele kleine Formen und braucht mehrere Minuten für ihre Wahl bei den Bildern.

Fisch in der oberen Bildmitte zu sehen ist. Beim Malen hatte Paul erzählt, dass er Gott in den Elefanten hineinmalen wolle; und der Elefant sei sein Vater. Auf Gott solle dann noch eine Alarmanlage für Krieg sein. Später ändert er seine Idee allerdings: „*Ein Elefant bin ich, weil ich am größten sein wollte*." Sein Vater wird ein Fisch, „*weil es noch hinpasste*." Einerseits ist der Vater etwas Besonderes: Er ist als einziger bunt und bewegt sich in himmlischer Sphäre. Andererseits wird aber auch ein ambivalentes Verhältnis zum Vater sichtbar. Die Aussage über die Tierwahl für den Vater ist sehr nüchtern. Und in der Geschichte zum Bild wird der Vater gar aufgefressen – allerdings auch recht unspektakulär: „Der Fisch schwimmt durchs Wasser. Der Vogel (Gott) kommt und frißt ihn. Sonst ist heute alles ruhig." Vermutlich rührt das ambivalente Verhältnis zum Vater daher, dass er zu Hause nicht oft präsent ist, und die Mutter beispielsweise alleine mit dem Sohn in den Urlaub fahren muss.

Gott ist oben rechts im Bild als Vogel (ohne Flügel) dargestellt. Um ihn herum wurde ein Rahmen gezeichnet, „*damit man's gut sieht*." Was auch immer das „*es*" sein soll. Pauls Familie war der Tradition nach christlich, er selbst ist aber ohne Konfession und nimmt auch kein kirchliches Angebot wahr. Paul besitzt eine Kinderbibel („Meine kleine Kinderbibel" aus dem Brunnen-Verlag), die er von einem Pfarrer geschenkt bekam. Nach Meinung seiner Mutter würde er gerne in einer Kinderbibel von Kindern lesen, „denn es wäre noch verständlicher."

Paul geht nach Aussage der Lehrerin gerne mit seinen Ideen auf fantastische Reisen. So hat er auch keine Schwierigkeiten sich Geschichten zu den gezeigten Bildern zu überlegen. An Bild H1 stört ihn hauptsächlich, dass „*der den hinten, weil der den tretet*", obwohl er sich andererseits für seine Kinderbibel wünscht: „In den Geschichten sollte Kriek vorkommen. Und Phantasie damit meine Ich auf der Arche Noah eine Alarmanlage auf der Arche und Wachmäner mit einen Maschinengewehr." Diese schriftlich festgehaltenen Ideen könnten auch lediglich eine Provokation sein, die er mündlich im Interview in diesem Maße anzubringen sich nicht gewagt hat.

Bild H3 gefällt ihm gut, „*weil das so bunt gestaltet ist. Und so, und auch so*

schön von den Leuten her aussieht. Immerhin fallen kann man ja.“ Hinfallen ist also nicht so negativ besetzt, dass dadurch ein Bild nicht mehr schön wäre.

Beide Bilder haben Pauls Ansicht nach zunächst einen rein „weltlichen“ Inhalt. Auf Bild H1 wird um Geld gespielt, auf Bild H3 steht ein reicher Vater im Schlafanzug vor seinem Haus. Erst auf Nachfrage, was in der Szene passiert sein könnte, konkretisiert Paul zu Bild H3: „*Hm? Das hier könnte Gott sein, der begrüßt den Morgen. Und das hier sind seine Kinder; der, der ist schon ein bisschen rumgerannt und ist hingefallen und der hier macht sich nützlich.*“

Auch aus seinen weiteren Aussagen wird deutlich, dass Paul keinen christlichen Hintergrund hat und daher Schwierigkeiten, sich mit christlichen Inhalten auseinander zu setzen. Der Text von W. Laubi wird einfach mit „Das große Fest“ überschrieben. Zudem fragt er: „Was ist ein Vagabund und ein Tagelöner?“ „Den rest versteht man nicht (Unterstrichen) und ist doof!“ Unterstrichen hat er beide Male den Satz: „*Denn mein Sohn war tot, aber jetzt lebt er wieder. Er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden!*“ **Zum Kindertext** hingegen formuliert Paul: „Die ist Besser weil einer besoven und doof (dumm) ist.“ Im Erwachsenentext ist das Verprassen von Geld nur in einem Satz erwähnt: „Dort lebte er in Saus und Braus, bis er die letzte Münze verjubelt hatte.“ Im Kindertext hingegen hat die Autorin dieser Tatsache einen ganzen Abschnitt gewidmet. Dieser Aspekt der Geschichte, der für Erwachsene eine Nebensächlichkeit darstellt, scheint also für Kinder umso wichtiger zu sein, weshalb sie auch genau dazu eine gemalte Szene entworfen haben (s. auch A8.7), was in Kinderbibeln sonst eine eher unübliche Darstellung ist.[416] Das von Kindern gemalte Bild H1 scheint Paul dann auch vor Augen zu haben, als er für den Kindertext stimmt.

Dass ihm die Sicht von anderen Kindern wichtig ist, wird aus seinen „**Ideen** für Verbesserungen“ deutlich. Unter anderem schreibt er da: „Es mus mit

[416] Lediglich Š. Zavřel widmet dieser Sequenz in R. Schindlers Kinderbibel „Mit Gott unterwegs“ drei Bilder in einer Bilderfolge, S. 206/ 207.

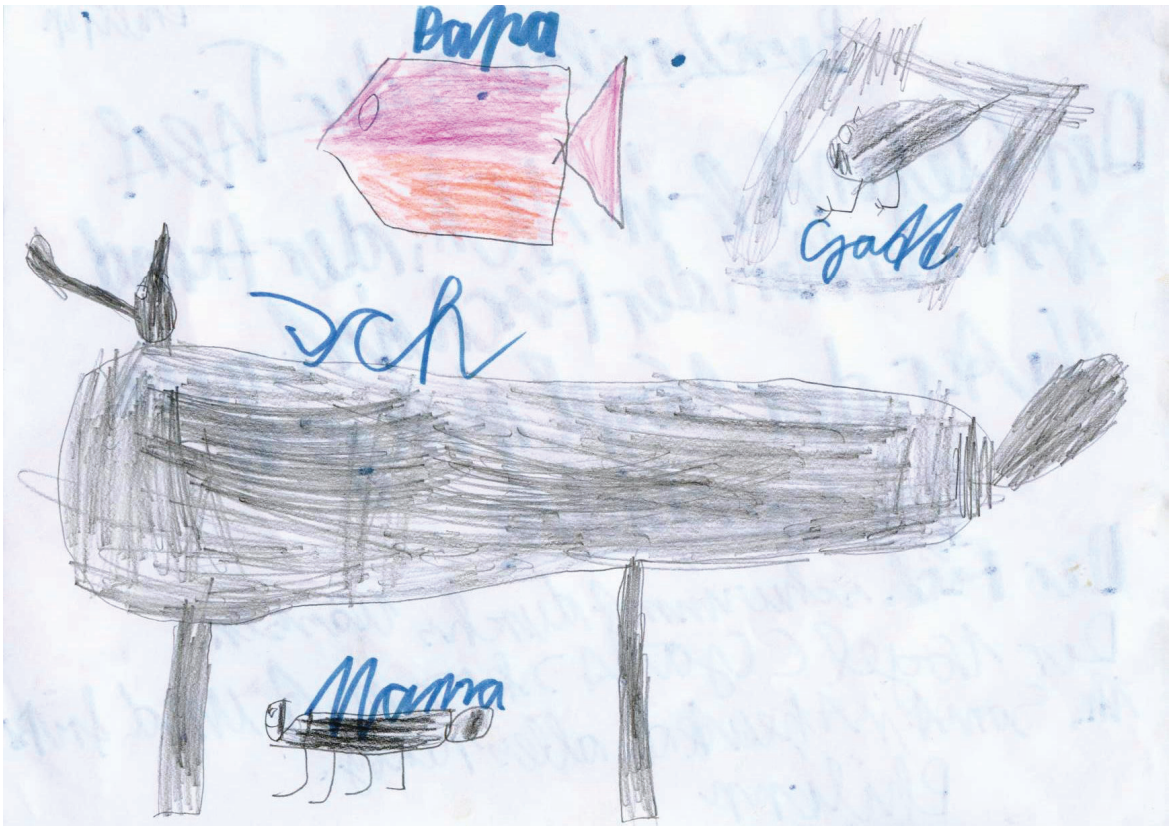


Abbildung 22: Familienbild von Paul (9 Jahre, ohne Konfession).

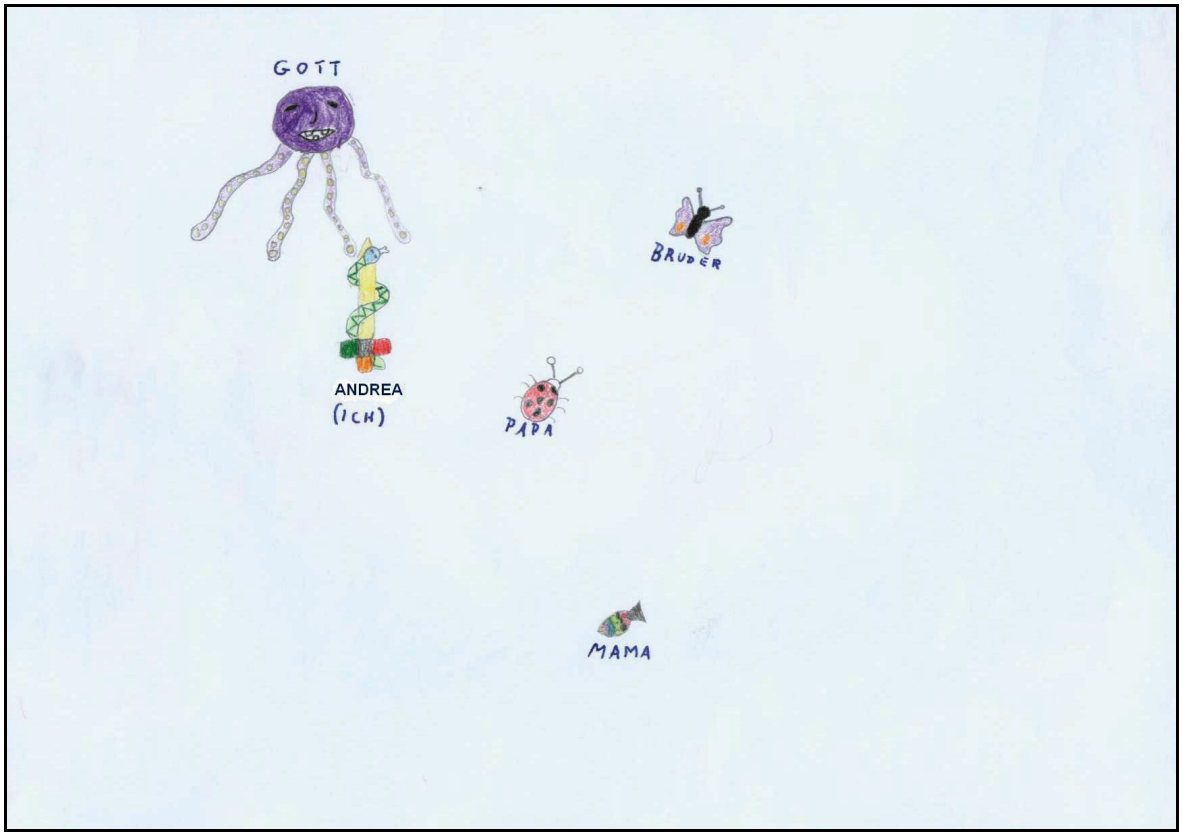


Abbildung 23: Familienbild von Andrea (9 Jahre, ohne Konfession).

der Handschrift von den Kindern sein die die Geschichten schreiben. Und es mus da stehen wer das Buch geschrieben hat Das meine ich und will es auch so sehen. Das meine ich ernst.“

10.2.2.2.7 Andrea (9 Jahre; keine Konfession; K; H3/ H4)

Zwei Kinder, die allerdings von ihrem Hintergrund sehr konträr zu beurteilen sind, empfinden den an sie ausgeteilten **Kindertext** als den besseren. Eines davon ist Andrea. Andrea muss den Religionsunterricht besuchen, weil es die Oma und die Tante so wollen. Sie selbst ist ohne Konfession und nimmt auch kein kirchliches Angebot wahr.

Für ihr **Bild** von **Gott und ihrer Familie** als Tiere (Abb. 23, S. 257) hat sie sich die Ideen von Elke (Abb. 21, S. 252) geholt. Bei den meisten Tieren gibt sie auch unumwunden zu, dass sie nicht wisse, warum sie diese gemalt habe. Insgesamt scheint das Bild recht leer. Die sehr klein gemalten Tiere sind Anzeichen für Unsicherheit. Sie verteilen sich nur über die Mitte bis zum oberen linken Bildrand. Gott ist am weitesten oben als lila Krake gemalt, darunter Andrea selbst als Schlange, die sich um eine Stange windet. Mutter (Fisch), Vater (Marienkäfer) und Bruder (Schmetterling) sind links davon übereinander gemalt. Lediglich zum Bruder fällt ihr ein: „*Mein Bruder ist ein Schmetterling; der ist jetzt schon achtzehn, der muss auch bald ausziehen*.“

In der Geschichte zum Bild bleiben ihr Bruder und Vater völlig unerwähnt. Die Oma jedoch, die in dem Bild *nicht* gezeichnet wurde, tritt als direkte Bezugsperson in Erscheinung. Auch Gott findet keinerlei Erwähnung: „Ich Stehe frü am Morgen auf. Meine Oma hat für mich mein Früstuck fertich gemacht. Dan gehe ich meine Freunde abholen. Dan gehen wir zusam zur Schule. Da müsen wir 6 Stunden machen. Donnerstag ist für mich der Stresige Tag der Woche.“ Mündlich erzählt sie weiter:

A: „*Also, bis um eins geht ja die Schule, und dann bleib’ ich noch vier Stunden im Hort, und dann bin ich immer zu Hause, und dann bin ich trotzdem noch bei Oma oben, dann stelle ich meinen Ranzen ab, geh’ runter ins Kinderzimmer, ähm spiele mit meinem Meerschweinchen, Puppe, unterschiedlich, was ich dann mach’. Gucke Fernsehen, bin am Computer. Und dann ist meistens auch Mutti schon zu*

Hause und dann essen wir Abendbrot, und dann bade ich manchmal, oder Oma ist da, und dann gehe ich ins Bett. Und dann schlafe ich. Dann hör ich immer Musik oder gucke immer noch Fernsehen."

Für Andrea kommt Gott also im Alltag nicht vor und sie kann ihn sich auch nicht wirklich vorstellen, so dass sie die Idee, Gott als Krake darzustellen, von Elke übernimmt, ohne zu wissen warum. Leider geht aus dem ergänzenden **Eltern-Fragebogen** nicht hervor, wer diesen ausgefüllt hat (ob Oma oder Mutter). Die Schreibende betont allerdings: „Ich glaube schon an Gott und dieses vermittle ich meinen Kindern." So besitzt Andrea ein Gebetbuch mit kurzen Sprüchen und Reimen. Auf die Frage, ob die betreffende Person ihrem Kind eine Kinder-Kinderbibel schenken würde, wird etwas vage und pathetisch geantwortet: „Ja, der Mensch muss doch an etwas glauben." Bei Andrea selbst ist von diesem Glauben allerdings nicht viel angekommen. Es scheint eher so zu sein, dass sie störrisch gegen alles aufbegehrt, was mit Religion zu tun hat. Im Unterricht zeigt sie sich oft zickig und auf dem Blatt, auf dem eigene Ideen für eine Kinderbibel festgehalten werden sollen (Abb. 24, S. 261), steht nur: „Wir brauchen keine bibel."

Die Bildinhalte versteht Andrea rein weltlich. Bild H2 (A6.2), das ihr nicht gefällt, ist ihr zu wenig farbenfroh und zu menschenleer. Zudem stört sie die Szenerie, die sie als traurig empfindet:

A: „*Na, dass der Mann vielleicht den so am Kopf zieht*."
I: „*Und warum macht der das wohl?*"
A: „*Weil er vielleicht böse war*."
I: „*Das könnte sein. Und wie geht das dann wohl weiter, die Geschichte?*"
A: „*Na, das kann ja bestimmt sein Sohn sein; und dann wird er vielleicht rausgeschmissen. Und das dahinten ist seine Mutti*."
I: „*Hm, die gerade arbeitet*."
A: „*Die Frauen machen eigentlich immer mehr den Haushalt*."

Bild H3 ist „*farbenfroh, ist auch ein großes Haus, sind auch Menschen drum und, äh, das hatten wir auch in Kunst, das ähm hat, hat der oder die auch gut gemacht, der, der weiter hinten steht, der ist auch kleiner und das ist ja auch*."

Auch inhaltlich empfindet Andrea dieses Bild als weniger bedrohlich:

A: „*Das sieht aus, als wenn der noch im Pyjama 'rumläuft.*"
I (lacht): „*Ja? Und warum streckt der wohl seine Hände so raus?*"
A: „*Na, dass das vielleicht, das ist zum Beispiel ein Kind und der muss Liegestützen machen und der befiehlt das dem Kind*."
[…]
I: „*Und welche Stimmung hat das Bild für dich?*"
A: „*Hm? Ne gute*."

I: „*Hm, woran merkst du das, dass die Stimmung gut ist?*“
A: „*Naja, das ist nicht so wie als auf dem anderen Bild, wo der da am Kopf zieht. Weil, ähm, manchmal sagen das ja unsere Eltern auch, dass wir das und das machen sollen oder für Sport üben*.“

Zum Text würde Andrea schließlich aber Bild **H4** bevorzugen, weil „*sie kuken in an*.“ (Hallischer Dialekt: „sie gucken *einen* an.“) Andrea ist es also wichtig, dass die Personen auf dem Bild den *Betrachter* anschauen. Das ist für sie sogar ein noch stärkeres Kriterium als der Inhalt. Denn inhaltlich bringt sie das Bild – wie sich im Klassengespräch herausstellt – mit dem Kneipenbesuch des Sohnes zu Anfang des Gleichnisses in Verbindung: „*Dass der da in der Kneipe ist und die beachten den nicht*.“ Diese Szene des Kneipenbesuchs wird von den anderen Kindern dieser Klasse zumeist als *traurig* empfunden, wie sie zu *H1* äußern.

An ihren **schulischen Leistungen** gemessen, ist Andrea eher eine schwache Schülerin. Ihre Rechtschreibung zeigt deutliche Schwachpunkte. Im ausgeteilten Kindertext hat sie nichts bearbeitet, d.h. Überschrift und Unterstreichungen fehlen. Den Text zieht sie aber dennoch dem W. Laubi-Text vor – aus ganz pragmatischen Gründen – „weil der Text nicht so lank ist.“

10.2.2.2.8 Stefan (10 Jahre; Freikirche; K; H2/ H3)

Stefan ist der andere Schüler, der den **Kindertext** von Anfang an bevorzugt. Ganz im Gegensatz zu Andrea spielt für Stefan Gott durchaus auch im Alltag eine entscheidende Rolle.

In seinem **Familien-Tier-Bild** (Abb. 25, S. 261) ist Gott im rechten oberen Eck als Falke dargestellt; er wurde von Stefan zuletzt gemalt, was auf einen hohen kognitiven Anteil bei der Darstellung verweist. Sich selbst hat Stefan zuerst gemalt: Als Löwen, der von den anderen Tieren umringt wird. Die Mutter, als Gepard, Gott und Stefan bilden eine farbliche Einheit; Opa und Oma als Krokodil bzw. Alligator bilden hingegen eine andere farbliche Gruppierung. Alle Tiere – bis auf Gott – scheinen auf die Mutter zuzustreben. Der Löwe hat gefährliche Zähne und eine wilde Mähne:

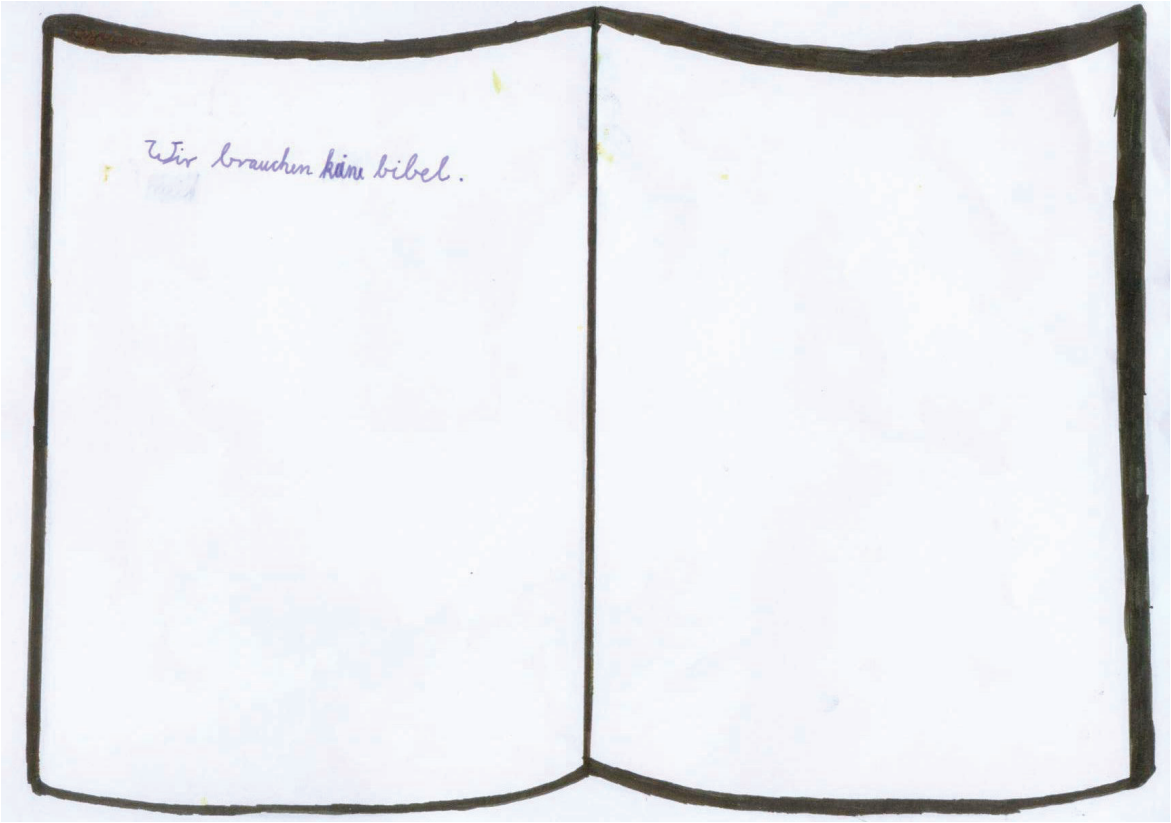


Abbildung 24: Bibelidee von Andrea (9 Jahre, ohne Konfession).

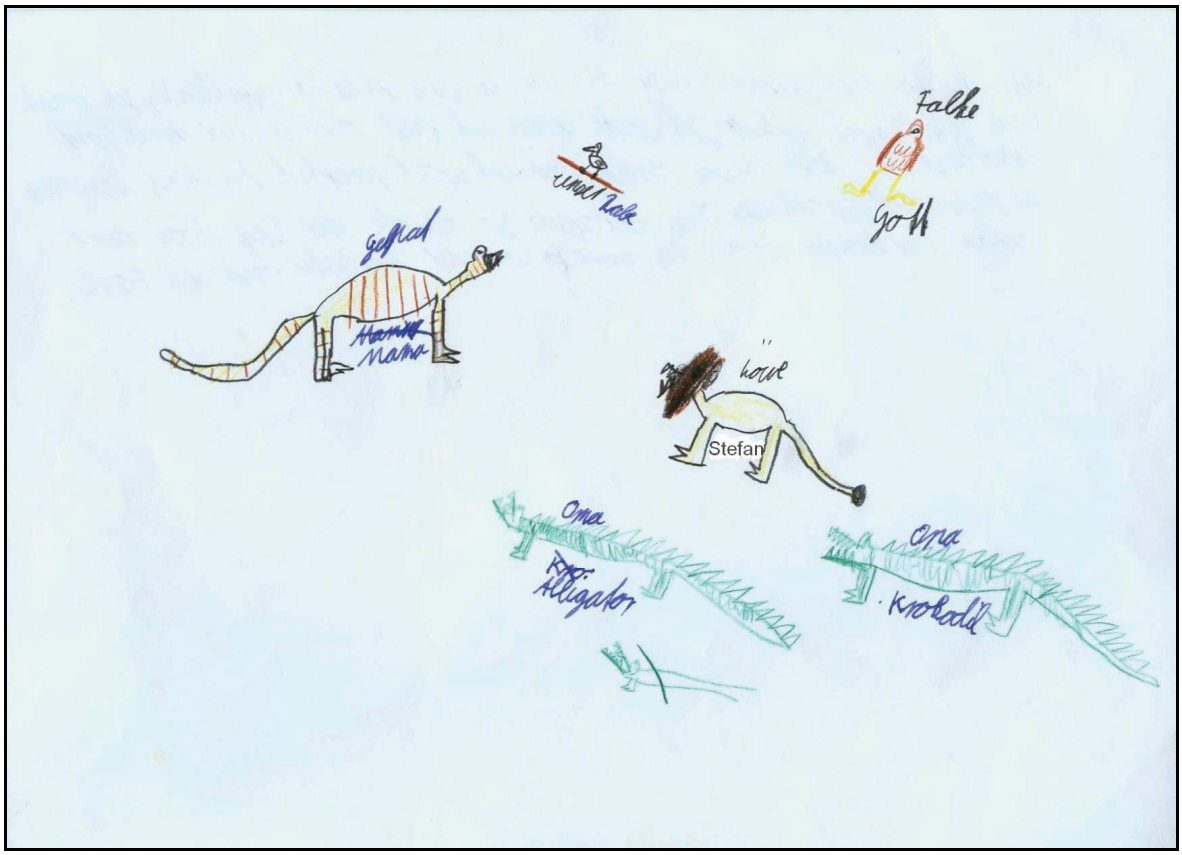


Abbildung 25: Familienbild von Stefan (10 Jahre, Freikirche).

S: „*Also, ein Löwe, das bin ich, weil ich hab rote Haare. Meine Mama ist ein Leopard, weil der ist ja nicht, also der ist ja nicht so ganz so gelblich, weil meine Mama schon auch rote Haare hat, aber jetzt blonde Haare bekommt.*“

Ansonsten ist auf dem Bild noch ein Rabe zu sehen, der Stefan immer besucht, und den dieser dann füttert. Gott wurde von Stefan als Falke gemalt, der in der Malerei für ein heiliges, göttliches Tier steht, weil „*Gott doch den Überblick hat über alles*.“ Dieser Aspekt Gottes, alles zu sehen und helfend in unser Leben einzugreifen, wird auch in der Geschichte zum Bild betont. Stefan schreibt: „Alls ich ein mal gespielt hab bin ich in eine Schlucht geffallen. Ich konnte mich gerade noch retten. Ich dachte schon ich falle runter da schickte Gott einen Rabe der holte meine Mama und ich war gerettet. Am abend kammen zu meiner oberaschung Oma und Opa. So wurde der tag doch noch schön. und drasen waren zu meinen wunder ein Rabe und ein Falke.“ Beim Lesen wertet Stefan die Aufgabe des Raben in der Geschichte gegenüber der schriftlichen Fassung auf: Er liest nämlich „*Gott schickte einen Raben, der* half *meiner Mama*.“

In seiner Persönlichkeit erscheint Stefan als selbstsicherer, fantasievoller Junge, der sich durchaus seines Wertes (als Einzelkind) bewusst ist: Er malt sich zuerst als *Löwe*, mit sicherem, breitem Strich. Er fängt bei den Erläuterungen bei sich an, stellt die optische Mitte dar und spielt in der Geschichte eine Hauptperson. Seine vitale Durchsetzungskraft – von der der feste Strich zeugt – wird von Stefan selbst genannt:

Löwen sind „*eigentlich nicht so ganz, nicht ganz, also nicht ganz lieb und auch nicht ganz böse, also so mittelmäßig. Dass sie sich auch nicht alles gefallen lassen, aber doch auch mal sich streicheln lassen*.“

Zu den gezeigten **Bildern** befragt, bevorzugt Stefan **Bild H2**. Dieses bringt er allerdings mit dem Gleichnis „Vom Schalksknecht“ in Zusammenhang:

S: „*Na, der König, ich denke mal das war, wir haben da so ’ne Geschichte bei Religion gehört, dass, der König hat dem verziehen. Also, der, der will wahrscheinlich, dass er bei seinen Steuern nicht bezahlt hat, und jetzt geht er zum König und verbeugt sich, und der König sagt, ist schon gut*.“

Besonders fasziniert ihn die segnende Geste:

S: „*Na, ich frag’ mich so hier, der fasst dem irgendwie an die Füße oder so. Aber ich find das schön, dass der König so macht*.“
I: „*Ihm auf den Kopf fasst sozusagen*.“

S: „*Hm. Und ihm verzeiht; und der scheint ja auch ganz schön alt zu sein*."

Bild H1 hingegen mag Stefan nicht:

S: „*Na hier, das ist wahrscheinlich in so 'ner Gaststätte oder so. Die feiern und der hat wahrscheinlich noch nicht bezahlt und ganz viel getrunken, und jetzt stößt der den einfach raus. Finde ich nicht so gut*."

Zudem würde Stefan das Bild lieber bunt malen, „*wenn wir jetzt schon so viel Farben haben*."

Zum Text wählt Stefan schließlich **Bild H3** – leider ohne Angabe eines Grundes. Dieses Bild verteidigt er auch bei der Diskussion in der Klasse. Als nämlich ein Schüler feststellt, dass ihm das Bild nicht gefalle, weil es damals ja nicht so bunte Häuser gegeben hätte, entgegnet ihm Stefan, dass das bunte Haus ein besseres Haus sei. Schließlich stünde ja auch in der Geschichte „der ruft seinen Diener." „*Da ist ja auch klar, dass man da ein besseres Haus hat. Da haben doch nicht alle schlechte Häuser!*"

Überdies wirft er noch die **Idee** in den Raum, zu einer Textpassage mehrere Bilder abzudrucken:

S: „*Es könnten auch die beiden Bilder untereinander sein*."
I: „*Mehrere Bilder zur gleichen Szene?*"
S: „*Ja, wie so ein Comic*."

Diese Idee stößt allerdings in seiner Klasse – im Unterschied zu anderen Klassen – nicht auf Zustimmung.

Als **Überschrift** für den Kindertext, in dem er nichts unterstrichen hat, erfindet er treffend „Der kluge und der dumme Sohn". Als Begründung, weshalb Stefan dem Kindertext den Vorzug gibt, schreibt er: „weil der Bruder es Akzeptiert und weil der Text besser für Kinder ärklärt ist"

Im Klassengespräch trifft er allerdings zu diesem Punkt widersprüchliche Aussagen. Einerseits untermauert er seine schriftliche Begründung für die Wahl dieses Textes: "*Beim blauen* (E) *ist es ja, dass der Bruder da wieder ankommt und der Sohn der ist ganz wütend. Und bei dem gelben* (K) *da akzeptiert der das.*" Somit gefällt ihm das Ende des Kindertextes besser.

Andererseits argumentiert Stefan aber gegen eine Kinderbibel von Kindern im Allgemeinen: „*Ein Kind vergisst ja die Hälfte. Von Erwachsenen erfahren wir mehr*."

Vielleicht ist ihm gar nicht bewusst geworden, dass der Text, den er als gut befunden hatte, aus der Feder eines Kindes stammt, obwohl dies ja in den einleitenden Zeilen explizit erwähnt ist.

10.2.3. Die Erschaffung von Mann und Frau (Magdeburg)

10.2.3.1 Beschreibung der Gruppe

Die Kinder, die Bilder (A.6.3) und Texte (K: A5.5; E: A5.6) zum Genesis-Textes von der Erschaffung von Mann und Frau bearbeitet hatten, besuchten die 3. Klasse der **St. Mechthild-Grundschule** in **Magdeburg.** Die Klasse bestand aus 21 SchülerInnen (10 weiblichen/ 11 männlichen), wovon 10 katholisch, 3 evangelisch, 1 buddhistisch und 7 ohne Konfession waren.

Die Kinder sind während des gesamten Projektes als sehr quirlig aber auch fantasievoll und interessiert aufgefallen. Die meisten Kinder hatten kein Problem damit, ihre Ideen selbstständig umzusetzen und anschließend zu erläutern. Darüber hinaus haben sich sechs SchülerInnen aus der Klasse noch einmal freiwillig und spontan für eine halbe Stunde zusammengefunden, um über das Thema Schöpfung zu diskutieren. Drei dieser Kinder sind in den Fallskizzen berücksichtigt worden, so dass dort zusätzlich ihre in dem Gespräch geäußerten Ideen in das übrige Gesamtbild von ihnen mit einfließen konnten (Angela, s. 10.2.3.2.1; Zander, s. 10.2.3.2.2; Alexandra, s. 10.2.3.2.7).

10.2.3.2 Einzelfallbetrachtungen

In Tabelle 4 sind die 7 ausgewählten Einzelfälle aufgeführt. Die Anordnung erfolgte so, dass zunächst **zwei Kinder** (Angela und Zander) präsentiert werden, deren Bild- und Textwahl genau konträr zueinander ist, ihr Hintergrund jedoch ähnlich erscheint. Es folgt Esther, die dieselbe Kombination von Text und Bild gewählt hat, wie Zander. Beide haben zudem einen christlichen Hintergrund und große Probleme mit der Orthographie.

Tabelle 4: Übersicht über Einzelfallbetrachtungen zur „Erschaffung von Mann und Frau“ (Magdeburg).

Nr.	Name[a]	Alter	Konf.[b]	Text[c]	Bild[d]	Charakteristika
1	Angela	8	kath.	(K→) E	M3	• selbstsicher • erlebt religiöse Gemeinschaft • denkt logisch
2	Zander	9	kath.	(E→) K	M1	• Gott wichtig • fragend
3	Esther	8	ev.	K	M1	• religiöser Hintergrund • sachlicher Zugang zur Religion
4	Emily	8	kath.	K	M3	• sensibel • starken emotionalen Bezug zu Religion • religiös gebildet
5	Konrad	8	–	(E→) K	M3	• labil; provoziert • kirchenfern • Fantasiewelt • mag action
6	Alina	8	wird ev. getauft	E	M3	• selbstbewusst • Gott in Tiergemeinschaft integriert • fantasievoll • will Bilder verbessern
7	Alexandra	8	–	E	M3	• selbstbewusst • schreibt gern • kein christlicher Hintergrund, an Religion interessiert • will Bilder verbessern

[a] kodierter Name des Kindes;
[b] Konfession des Kindes: evangelisch (ev.), katholisch (kath.), keine (–);
[c] Textpräferenz: (K→) bzw. (E→) bedeutet, dass das Kind den Text, der in Klammern angegeben ist, zur Bearbeitung vorliegen hatte, sich dann aber für den jeweils anderen Text als „Lieblingstext“ entschieden hat;
[d] Bildpräferenz: alle Kinder notierten jeweils dasselbe Bild, das sie im Interview am schönsten fanden, auch als begleitend zum Lieblingstext auf dem Smiley.

Im folgenden Verlauf werden **jeweils zwei Kinder** vorgestellt, die sich für den **Kindertext** (Emily und Konrad) bzw. für den **Erwachsenentext** (Alina und Alexandra) entschieden haben, jeweils zusammen mit Bild M3. Dabei

ähneln letztere einander in ihrer Art und ihrem Hintergrund, während die ersten beiden völlig verschieden voneinander sind.

10.2.3.2.1 Angela (8 Jahre; katholisch; E; M3)

Angela hat ein freundliches, buntes **Bild** (s. Abb. 26, S. 268) mit Sonne und zwei bunten Hügeln von sich, ihrer Familie und Gott gemalt. Darauf ist Gott, den sie zuletzt gemalt und konturiert hat – was auf eine stärkere Beteiligung des Verstandes beim Malen hindeutet – in der oberen Bildmitte im blauen Himmel als großer blauer Vogel zu sehen. Als Vogel, da Gott ja auch im Himmel ist – wie die Vögel, die im Himmel fliegen – so Angelas Erklärung.
Sich selbst hat Angela zuerst gemalt: Sie erscheint als brauner, lachender Hase, weil sie – nach eigener Aussage – ja in der Hasenklasse ist, am linken unteren Bildrand; gemeinsam mit der ebenfalls braun gemalten älteren Schwester als Huhn und dem kleinen Bruder (brauner Bär). Daneben sind noch die jüngere Schwester, die Eltern und beide Großelternpaare als unterschiedliche Tiere auf den Hügeln zu sehen. Der unabgesetzte Strich, der ungehinderte Vorstoß in den Raum bei Bergen und Himmel sowie die Tatsache, dass sie sich zuerst gemalt hat, zeugen von Angelas selbstsicherer Art. Diese äußert sich auch in dem Schöpfungsgespräch, wo sie eine der Hauptwortführerinnen ist.
Ihre Geschichte und ihre Erklärungen zum Bild zeigen eine familiäre Gemeinschaft auf, bei der Gott durchaus eine Rolle spielt, wie auch die ausradierte Überschrift „Die Geschichte von Gott“ auf der Rückseite ihres Bildes unterstreicht. In dieser Geschichte wandert Angelas Familie gemeinsam auf die Berge, um dann ein Picknick zu machen. Da sie ja dabei herunterfallen könnten, „*beschützt Gott sie dann halt oben – im Himmel*.“
Angela ist bereits durch ihr **Elternhaus** religiös geprägt. Wenigstens ein Elternteil hatte als Kind eine A. de Vries Kinderbibel, deren Texte als eindringlich und einprägsam in Erinnerung blieben. Auch Angela selbst hat eine Kinderbibel („Meine bunte Kinderbibel“ von der Deutschen

Bibelgesellschaft). Zudem besucht sie neben dem Religionsunterricht in der Schule auch die Ministrantenschule.

Ihre Eltern schätzen Angelas Interessenlage bezüglich einer Kinderbibel von Kindern so ein, dass sie bestimmt neugierig darauf wäre zu sehen, wie andere Kinder ein Thema bearbeitet hätten; dabei würden sie dann sicherlich Name und Alter der Kinder-Autoren interessieren. Angela selbst hat jedoch in der dokumentierten Stunde dem **Erwachsenentext** den Vorzug vor dem an sie ausgeteilten Kindertext gegeben. Sie begründet ihre Entscheidung damit, dass dieser besser erklärt sei, und die Wörter nicht so schwierig zu verstehen seien. Die Wörter „Bdelliumharz“ und „Karneolsteine“ hat sie im Kindertext als unverständlich unterstrichen (wie noch insgesamt weitere vier Kinder). Als **Überschrift** wählt sie „Die Entstehung der Weld“. Zwei weitere Kinder haben diesem Kindertext eine ähnliche Überschrift gegeben: „Die Erschafung der Erde“ bzw. „Die Erschafung der Welt“. Zu dem Erwachsenentext wünscht sich Angela Bild Nummer **M3**, das zugleich ihr Lieblingsbild ist, da es fantasievoll, bunt und mit schönen Farben gemalt sei. Dieses Kriterium nennt Angela auch sogleich an erster Stelle als sie nach eigenen **Wünschen** für eine Kinderbibel gefragt wird: Eine solche sollte ausgestattet sein „mit bunten fantersievollen Bildern die mann aufklappen kann.“ Auch „eine Kasette könnte mit darbei sein Auf der man Geschichten aus der Bibel hören kann.“ Zuletzt wünscht sie sich noch „Rätzel zu den Bildern.“

Bild M2 hingegen mag sie nicht, weil es ihr zu dunkel ist und das Wetter darauf zu schlecht. Außerdem ist negativ, dass der Mann die Zunge rausstreckt und Angst hat – „*wegen dem Wetter und wahrscheinlich auch wegen der Schlange oder so*.“

Bringt man nun Angelas Ausführungen sowie das Wissen über ihren sozio-religiösen Kontext zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Angela ist ein selbstsicheres, logisch denkendes Kind, das religiöse Bildung von zu Hause aus mitbringt und religiöse Gemeinschaft positiv erlebt. Sie hat konkrete Vorstellungen davon, wie eine Kinderbibel ihrer Meinung nach gestaltet sein



Abbildung 26: Familienbild von Angela (8 Jahre, katholisch).

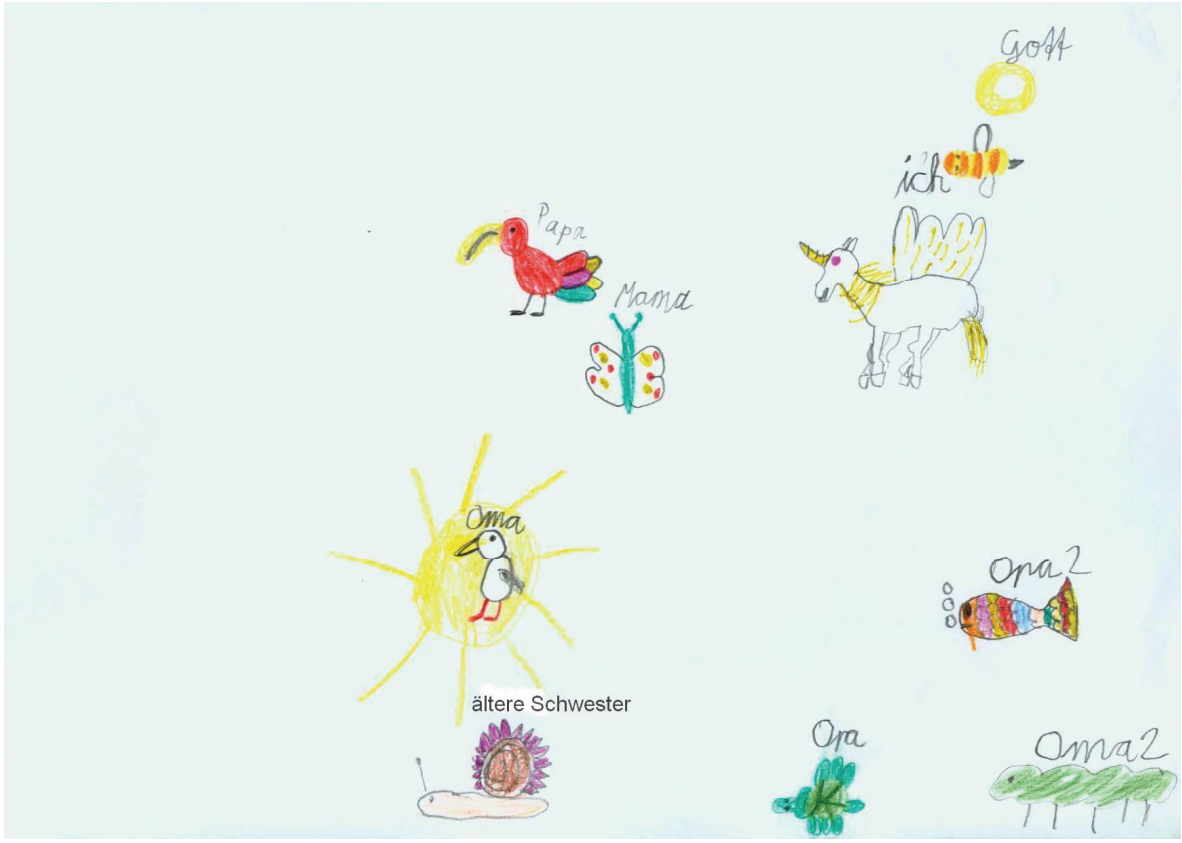


Abbildung 27: Familienbild von Zander (9 Jahre, katholisch).

sollte und kann dem ausgeteilten Text mit vielen unbekannten Wörtern eigenständig eine treffende Überschrift geben. Obwohl sich in ihren eigenen Texten leichte orthografische Probleme zeigen, hat sie nur 2 Worte als ihr unbekannt unterstrichen; sie bevorzugt den ihrer Meinung nach besser erklärten Erwachsenentext.

Bei ihren Ausführungen **im Schöpfungsgespräch** vertritt sie eine logisch-nüchterne, naturalistische Interpretation des Schöpfungstextes. So sei es schon etwas besonderes, dass der Mensch die Tiere benennen durfte (vgl. Zander), doch sei er ja auch schließlich der erste Mensch gewesen – zuvor hätte es keine anderen gegeben – „*und dann musste er das ja machen*."

10.2.3.2.2 Zander (9 Jahre; katholisch; K; M1)

Ganz anders Zander. Er hat sich vom Erwachsenentext weg hin zum **Kindertext** entschieden. In welchem Kontext erscheint diese Entscheidung?

Auch Zanders **Bild** von Gott und seiner Familie ist farbenfroh mit Sonne (Abb. 27, S. 268). Allerdings kann Zander keine gemeinsame Geschichte erzählen; die Tiere bleiben nahezu ohne Bezug zueinander. Lediglich Mama und Papa bzw. das „Ich" und Gott sind räumlich einander zugeordnet und farblich jeweils ähnlich gestaltet. Zudem können Mama „Schmetterling", Papa „Kakadu", Zander „Einhorn" und Gott „Biene" alle fliegen und bewohnen den Luftraum. Die linke Bildhälfte bleibt auf Zanders Bild gänzlich frei, was noch mehr ins Auge sticht, da beinahe alle Tiere ihren Blick nach links wenden.

Zander verspürt eine große Affinität zu Gott: Er malt ihn zuerst, als Biene mit Heiligenschein, was ihn als etwas Besonderes qualifiziert. Sich selbst malt er in nächster Nähe dazu. Auch seine Erklärungen zum Bild zeigen, dass er Gott einen hohen Stellenwert einräumt:

Z: „*Gott ist bei mir eine Biene*; […] *da habe ich mir überlegt, hm, dann denke ich mir mal was Kleines aus. Also was Ausgefallenes. Weil jetzt, weil Gott ist ja eigentlich so' n hoher Mensch; da macht ja jeder ihn als Einhorn oder so; da hab ich jetzt Gott mal als Biene gemalt;*"

Die Biene galt in Chaldäa als herrscherliches Symbol, und repräsentierte für Bernhard von Clairvaux – in Anlehnung an das griechische Verständnis von Biene als priesterlichem Tier – den Heiligen Geist[417]. Sich selbst malt Zander als Einhorn, und zwar konturiert, was auf den Einsatz des Verstandes an dieser Stelle hindeutet. An Einhörnern gefällt ihm, dass sie als Fabeltiere fliegen und zaubern können.

Obwohl er sein eigenes Bild sehr bunt gemalt hat und damit nach seiner Aussage Fröhlichkeit verbindet, wählt Zander nicht die bunteren Bilder M3 oder M4, sondern Bild **M1** als Lieblingsbild und auch als Bild zum Text. Er argumentiert, es sei ein „*schön fröhliches Bild*“ und weil er jemand sei, „*der gerne viel sieht*“, wobei auf M3 oder M4 eigentlich mehr zu sehen ist (Anm. von N.M.). Zudem seien Wasser, Wind, Wellen und Vögel richtig gut gezeichnet. Als er die Themen der Bilder noch nicht kennt und beschreiben soll, um was es auf dem Bild M1 geht, so nennt er den Naturschutz. Im späteren Klassengespräch zu den Bildern und Texten macht er deutlich, dass dieses Bild für ihn am treffendsten den Anfang darstellt – mit Fluss und Garten. Bei allen Gesprächsgelegenheiten zeigt Zander sich als diskussionsfreudiger, aufgeweckter Junge, der eigenständig Fragen anstößt und Gedanken konsequent weiterentwickeln kann. Dabei wird deutlich, dass ihm **religiöse Themen** als Gesprächsgegenstand nicht fremd sind; bestätigt wird dies durch die Antworten auf dem Elternfragebogen: Zander besitzt eine Kinderbibel („Die große illustrierte Kinderbibel“, Verlag Katholisches Bibelwerk) und besucht neben dem Religionsunterricht auch regelmäßig Gottesdienste. Zudem werden zu Hause religiöse Themen diskutiert; so können sich seine Eltern die Benutzung einer Kinder-Kinderbibel durch Zander gut vorstellen, „weil die Frage nach den Wurzeln des christlichen Glaubens immer mal auftauchen“. Auch würden Kinder anders empfinden als Erwachsene und von Kindern gemalte Bilder würden von den Kindern verstanden.

Zander selber gibt dem Erwachsenentext die schwierige **Überschrift** „Gott der Schöpfer“ und nennt darin lediglich das Wort „Eden“ als für ihn

[417] G. Heinz-Mohr, Lexikon der Symbole, S. 53f.

unbekannt. Dennoch bevorzugt er den Kindertext „wei die Worter nicht so schwersind." In der kleinen Gesprächsrunde zum Thema Schöpfung zeigt sich, dass ihm die Namen der vier Flüsse, die im Kindertext genannt werden und an denen viele andere Kinder Anstoß nehmen, bekannt sind. Mit dem Erwachsenentext hat er eher ein *inhaltliches* Problem und eine Stelle kommt ihm seltsam vor: „*Einmal, wo da die Frau geschaffen wird, erst wird das Fleisch genommen, dann die Rippe? Das müsste doch umgekehrt sein*." Erst nachdem ihm die Stelle im Kindertext vorgelesen wird, versteht er besser, hat aber immer noch das sehr konkrete Problem, wie man ein Loch mit einer Hand machen könne (in die Brust von Adam; Anm. von N.M.), dazu bräuchte man doch ein Messer.

Zander empfindet, wie außer ihm nur noch Angela, in dem Schöpfungsgespräch die Namensgebung als *wichtigsten* Teil von der Geschichte: „*Sonst könnten wir nicht sagen: «Vogel», sondern müssten sagen: «Guck mal!», hahaha, «Da ist Flatterflatter»*." Die anderen Kinder hatten bis dahin eher die Erschaffung von Adam, Eva und den Tieren als für sie wichtig genannt.

Dass ihn die Schöpfungsgeschichte beschäftigt, zeigt Zander nicht nur in allen Gesprächen; auch bei seinen **eigenen Ideen** zur Bibel vermerkt er: „Die erschaffung der Weld sol gzeikt wrden." Stimmig mit dem Eindruck, der bislang von ihm entstanden ist, sind auch die übrigen Ideen: „Die Bibel sol Suchbilder haben. Es sol Fotos in der Bibel geben fon ausgrabungen. Mann kann auf Bilder drüken dann sak das Bild was. Die Bibel sol 4 cm dik sein."

Als **Gesamteindruck** hinterlässt Zander das Bild eines diskussionsfreudigen, eigenständig denkenden und fragenden Jungen, der bereits mit biblischer Thematik gut vertraut ist und auch an Zusatzwissen, z. B. archäologischer Art, interessiert ist. In seinem Denken ist er altersentsprechend noch sehr konkret.[418] Trotz großer orthografischer Probleme kann er den Erwachsenentext eigenständig erfassen und ihm eine passende Überschrift

[418] Wie gelangt das Loch in Adam? Kleine Kinder könnten die Abstammung des Menschen vom Affen noch nicht verstehen, für sie wurde daher die Schöpfungsgeschichte erzählt. Die Bibel soll 4 cm dick sein.

geben. Dennoch empfindet er den Kindertext von der Wortwahl her als einfacher, weshalb er diesem den Vorzug gibt.

10.2.3.2.3 Esther (8 Jahre; evangelisch; K; M1)

Auch Esther entscheidet sich für den **Kindertext**. Ihr selbstgemaltes **Familienbild** (Abb. 28, S. 275) ist bunt, mit einer alle Blicke auf sich ziehenden, orangeroten Apfelsonne. Durch Esthers Erklärung wird deutlich, dass alle Tiere ihren eigenen Weg gehen ohne Bezug zueinander: Mama geht auf die Jagd, Papa schwimmt, der Bruder brüllt, Esther frisst Gras. Allerdings bewegen sich alle Tiere, bis auf den Vater, Richtung Sonne hin; haben also ein gemeinsames Ziel, an das sie sich halten können. Die Stimmung ist dabei, laut Esther, fröhlich. Der Reihenfolge nach hat sich Esther zuerst gemalt: Als ein Pferd ohne erkennbares Maul, das neben Mutter (Schlange) und kleinem Bruder (Ameise) auf der Wiese steht. Alle erscheinen sehr der Erde verhaftet. Entsprechend ist der über allen schwebende Gott als großer, im Verhältnis zu den anderen Tieren, bunter Vogel *ohne* Flügel in der oberen Bildmitte platziert:

E: „*Weil man ja sich nicht vorstellen kann, was Gott ist, hab ich einen, ihn als Vogel gemalt, weil er oben im Himmel ist und überall. Und Vögel können halt auch überall landen*."

Als Nest dient ihm ein Wolkenbett. Der jüngere Bruder ist als kleine schwarze Ameise dargestellt, denn „*der kann nämlich ganz schön nerven. Der haut mich, obwohl ich gar nichts gemacht habe*." Mutter, Esther und Bruder wenden sich auf der Weide vom Vater ab, der ein ganz anderes Areal bewohnt: Er lebt als Robbe im Wasser, weil die Eltern auseinander gezogen sind, wie Esther erklärt. Die Mutter wird von Esther in der Aufzählung der Reihenfolge der gemalten Tiere nicht erwähnt. Als Schlange scheint sie einen eigenen Weg zu kriechen und ist nur konturiert auf die grüne Wiese gezeichnet. Die Sonne soll dem Bild eine witzige Stimmung verleihen.

Ein **religiöser Hintergrund** ist bei Esther durchaus vorhanden; so besucht sie neben dem Religionsunterricht einen kirchlichen Kinderchor und

Kindergottesdienste. Zudem hat sie verschiedene Kinderbibeln. Ihre Mutter hatte als Kind seit ihrem 13. Lebensjahr eine Lutherbibel, in der sie – nach eigenen Angaben – immer noch gerne liest. Eine Kinderbibel von Kindern kann sich Esthers Mutter durchaus vorstellen. Als ausschlaggebende Kriterien beim Kauf einer Kinderbibel nennt sie folgende Punkte, die dann auch ihrer Meinung nach für eine Kinderbibel von Kindern gelten müssten: Einen klar verständlichen Text, inhaltliche Übereinstimmung mit dem Original sowie kindgerechte, künstlerisch zufriedenstellende Illustrationen.

Auch Esther hat durchaus sehr konkrete Vorstellungen von einer **Wunsch-Kinderbibel**: „Sie sollte 5 cm breit sein und 20 cm lang." Ansonsten könnte sich Esther eine Art interaktiver Bibel vorstellen, „die Knöpfe hat und rzelt mit den Knöpfen. Und Bilder und wen eine Musik arkingt mus man umblettern."

Den Kindertext **tituliert** sie treffend mit „Got der Schöpfer". Obwohl Esther 4 Worte unterstreicht, die ihr unverständlich sind (Gina, Bdelliumharz, Karneolsteine, Rippe), gibt sie an, den Kindertext besser zu verstehen. Außerdem mag sie ihn, „waiel er mit besseren Worten beründet ist."

Auch bei dem Gespräch über die getroffene Bildauswahl macht sich der religiöse Hintergrund Esthers bemerkbar. Sie lehnt Bild M2 primär wegen der großen Hand ab. Sie kann aber durchaus zuordnen, dass diese Hand Gott gehört und verbindet mit ihr eine segnende Geste. Statt der Hand würde sie lieber eine herunter schwebende Taube sehen. Inhaltlich ordnet sie Bild M2 die „*Erschöpfung*" zu, auf dem Gott „*dann den zweiten Menschen erschöpft*."

Bild **M1** gefällt ihr hingegen sehr gut, obwohl sie es von der Farbgebung als „*sehr eintönig*" empfindet. In ihrer Begründung für dieses Bild führt sie an:

E: „*Weil ich mag, ich mag, ich gerne hier diese Vögel, diese Vögel die drei; ich mag, das ist meine Lieblingssorte von Vögeln. Außerdem mag ich das Wasser gerne. Da, das ist so schön grün, und da hinten sieht man noch die Landschaft und so*."

Auch in diesem Bild erkennt sie das Schöpfungsthema wieder: „*Weil da ja noch keine Menschen sind, keine Blumen, [Hm! Hm, hm.] keine Fische*."

Esther ähnelt in ihrer Art und der Wahl ihres Lieblingstextes bzw. -bildes **Zander**; beide haben dem **Kindertext** und Bild **M1** den Vorzug gegeben. Wie auch Zander hat Esther große orthografische Probleme, kennt einige Worte im Kindertext nicht, kann diesem aber eine treffende Überschrift geben. Beide Kinder weisen eine gute religiöse Bildung auf, doch scheint Gott Esthers Leben nicht wirklich zu tangieren. Ihr biblisches Wissen und ihr Wissen um christliche Symbolik kann sie treffend einsetzen, doch fehlt der persönliche Aspekt des Glaubens in ihren Darstellungen völlig. Sie hat Gott reflektiert als Vogel, der über allem schwebt, in den Himmel gemalt, „*weil er oben im Himmel ist und überall*“. Doch spricht Esther mit Abstand über sein Tun: „*Der fliegt und guckt*.“ Das ist auch ein großer Unterschied zu Zander oder gar Emily (s.u.), die in der bildlich ausgedrückten Nähe zu Gott bzw. in ihren Äußerungen über ihn einen persönlichen Bezug zu ihm deutlich werden lassen. Ebenso verhält es sich mit den eigenen Ideen für eine Kinderbibel. Esthers Ideen sind rein sachlich, die äußeren Maße bzw. das Design betreffend. Auch hierin ähnelt sie Zander, der zwar auch inhaltliche Aspekte benennt, die jedoch rein kognitiv bleiben – beispielsweise hätte er gerne Fotos von Ausgrabungen in einer Kinderbibel. Emily hingegen spricht von einem „*leuchtenden Jesus*“, den sie sich für eine Kinderbibel wünscht.

10.2.3.2.4 Emily (8 Jahre; katholisch; K; M3)

Der **Kindertext**, den sie zu lesen bekam, hat auch Emily überzeugt. Emilys Hintergrund ähnelt dem von Zander und Esther.

Ihr **Familien-Tierbild** (Abb. 29, S. 275) ist äußerst voll. Die meisten Tiere hat sie nur als Bleistiftkonturen dargestellt, lediglich die beiden Omas, Mama und die jüngere Schwester sind farbig ausgemalt. Fast alle Tiere lachen den Betrachter fröhlich an. In der Mitte über allen schaut ein freundlich winkender Hasengott aus einer Wolkenlücke. Über seinem Kopf schwebt eine Sonne, die wie ein Heiligenschein wirkt. Emilys Erklärung zu dieser Darstellung von Gott zeigt eine große emotionale Nähe zu ihm: „*Weil*



Abbildung 28: Familienbild von Esther (8 Jahre; evangelisch).

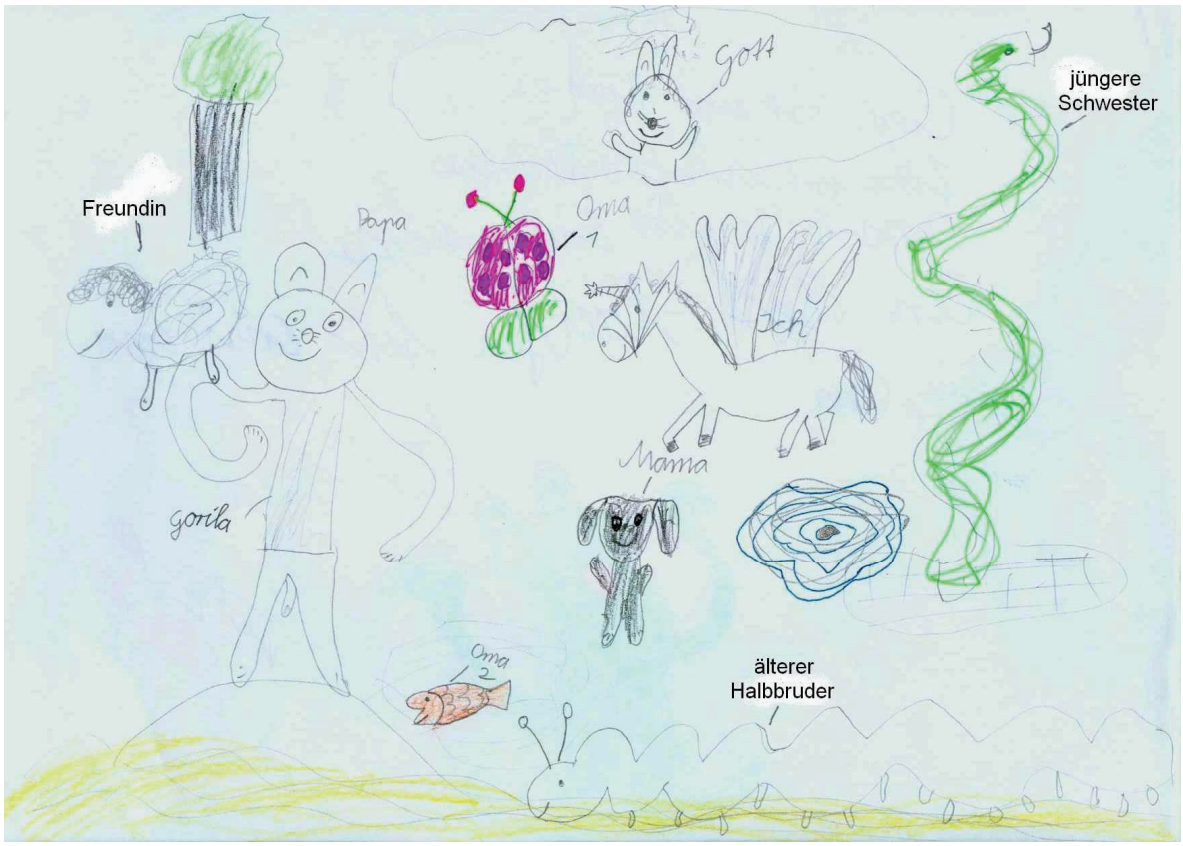


Abbildung 29: Familienbild von Emily (8 Jahre, katholisch).

ich in der Hasenklasse bin und Gott auch immer auf die Hasen aufpasst.“ Beim nächsten Mal würde sie ihn noch größer malen. Sich selbst hat sie direkt unter Gott gemalt – als Einhorn, da Einhörner für sie fantasievolle, freundliche Wesen verkörpern. Dieses Einhorn hat daher sein Horn, das eine gewisse Angriffslust vermuten lassen könnte, mit einem Stern schützend verdeckt. Vater und Mutter, die sie zuerst gemalt hat, stehen links neben bzw. direkt unter Emily. Auffallend ist noch ihre jüngere Schwester, die sie als Schlange dargestellt hat, da sie manchmal ganz schön zickig sei; denn die Schlange ist wild angemalt – in neongrün, was auf eine gewisse Spannung in dieser Geschwisterbeziehung hindeuten könnte. Eine für Emily weitere wichtige Person ist ihre Freundin, dargestellt als Schaf, weil diese immer so freundlich ist. Die Eltern der Freundin sind der Vollständigkeit halber auf die Rückseite des Blattes gemalt. Die Geschichte zu dem Bild lautet folgendermaßen: „Mein Bruder ist eine Raupe. Meine Schwester ist eine Schlange. Oma ist ein Schmetierlig. Ein Wet laufen für Bruder und Schwester, Oma.“

Emilys Beschreibungen, bei denen immer wieder anklingt, dass ihr Freundlichkeit am Herzen liegt, sowie der zarte Strich in der Zeichnung lassen eine zarte Konstitution und große Sensitivität vermuten. Dieser Eindruck spiegelt sich auch bei der Bewertung der ihr vorgelegten Bilder wider. Bild M2 mag sie nicht wegen der düsteren Farben, weil die Welt wegen der wenigen dort abgebildeten Tiere nicht schön sei und weil man denken könnte, Gott wolle seine Welt abschirmen und nicht sehen, wo er doch eigentlich die Hand *über* die Menschen halte. Bei Bild **M3** hingegen sei eine fröhliche Stimmung: Alle Tiere würden etwas Schönes machen und Gott schaue sich zufrieden seine Welt an, denn das sei eine friedliche Welt auf dem Bild. Ein wichtiges Argument für Emily, Bild M3 zum Lieblingsbild zu wählen.

Als **Text** wählt Emily – wie bereits gesagt – den an sie ausgeteilten Kindertext, dem sie die treffende Überschrift „Die Erschafung der Welt“ gibt. Obwohl sie viele Wörter unterstreicht, die ihr nicht bekannt sind (Pischon,

Hawila, Bdelliumharz, Karneolsteine, Gihon, Tigris, Assur, östlich, Rippe), mag sie diesen Text, weil er von *Kindern* erzählt ist.

Laut Lehrerin nimmt Emily Religion sehr ernst und hat einen großen Bezug dazu, was ihre vielen **Wünsche** an eine Kinderbibel unterstreichen:

- „So das die Bilder auch one das Lesen die Geschichte erklren“
- „Und das die Bider alt sind aber neu aufbeabertet“
- „Und das Jesus leuchtent gemaht ist“
- „Und das richtig auf Jesus hingedeutet wirt“
- „Und Retsel die imer nach der Geschichte kommen und zur Geschichte pasen“

Passend dazu hat sie eine Umschlagseite gestaltet, bei der ein freundlicher Mann mit Bart, der einem Priester ähnelt, aus einer Wolkenlücke heraus winkt, wie auf ihrem Tierbild der Gott-Hase. Daneben strahlt eine Sonne, fliegt ein Vogel durch die Luft und schwimmen Fische im Wasser.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Emily ein sehr schüchternes Mädchen ist. Sie hätte gerne an dem Schöpfungsgespräch teilgenommen, hat sich aber nicht getraut, dies laut zu äußern. Dazu kommt eine große Sensibilität: Immer wieder macht sie deutlich, dass sie sich eine friedliche Welt wünscht. Dies ist auch auf ihrem Familienbild unschwer zu erkennen. Bezüglich des Glaubens strahlt eine besondere Emotionalität aus Emilys Antworten hervor; sie möchte einen leuchtenden Jesus, weiß von Gottes Freundlichkeit gegenüber den Menschen und seiner schützenden Hand über sie – auch insbesondere über die Hasenklasse. Doch neben dieser Sensitivität lässt die Art ihrer Antworten – es solle *richtig* auf Jesus hingedeutet werden – und die Vielzahl eigener Ideen eine religiöse Bildung über die Schulbildung hinaus bei Emily vermuten. So verwendet sie doch beispielsweise in ihrer selbst gestalteten Umschlagseite viele christliche Symbole: Wasser, Fische, Vogel, Licht und Kreuz. Ihre Entscheidung für den Kindertext begründet sie im Klassengespräch damit, dass Kinder schöner formulieren würden; dies erstaunt, da sie doch eine Vielzahl von Wörtern angibt, die sie nicht versteht. Doch vielleicht fühlt sie sich damit, dass ein biblischer Text von einem Kind formuliert wurde, selbst als Kind aufgewertet. Außerdem hat Esther keine Angst davor, dass Kinder den

biblischen Text falsch erzählen könnten, wie es von anderen Kindern[419] im Gespräch geäußert wird. Vielleicht liegt das an ihrem eher emotionalen als rationalen Zugang zur Religion oder an ihrem eigenen Hintergrundwissen.

10.2.3.2.5 Konrad (8 Jahre, keine Konfession; K; M3)

Ein weiteres Kind, das sich vom Erwachsenentext weg für den **Kindertext** entschieden hat, ist Konrad; doch ist sein sozio-religiöser Kontext ein völlig anderer als bei Zander. Konrad provoziert ständig und scheint nichts ernst zu nehmen. Sein Bild hat er beispielsweise mit dem Namen seines Freundes beschriftet, da er den Lehrer einfach mal „*austricksen*“ wollte.
Sein **Bild** (Abb. 30, S. 280) besteht aus den Bleistiftkonturen von vier Tieren, die allesamt in ihrer Darstellung recht schwer zu erkennen sind. Den größten Raum nimmt Konrads Bruder ein, dargestellt als großer Elefant mit zwei sehr dicken Beinen, die mit Flügeln versehen sind. Einen weiteren Flügel hat er auch an dem winzigen Kopf, der am Ende eines langen Halses sitzt. Konrad selbst ist unter dem Hals seines Bruders zu erkennen; er läuft ihm voraus. Seinen Erklärungen zufolge hat er sich als Pegasus – das Pferd von Herkules – dargestellt; allerdings fehlen dem gezeichneten Pferd Ohren und Mähne und die Beine sitzen zum Teil nicht am Körper. Seine Schwester (Ameise) und Gott (Regenwurm) hat er beide auf den unteren, rechten Bildrand unter die riesigen Beine seines Bruders gezeichnet, so dass sie zerquetscht zu werden scheinen. Bei Konrads Geschichte kommt es allerdings zu einer Verwechslung. Schriftlich hält er folgende Version fest: „Ich bin ein Elefant, meine Schwester ist eine Ameise und sie wild grade Gott essen.“ Mündlich erklärt er jedoch: „*Ich hab mal mich mit meinem Bruder irgendwie verwechselt, deswegen steht da jetzt, ich bin ein Elefant. Hab ich mich verwechselt*.“ Diese Verwechslung und die Tatsache, dass Konrad seinen achtzehnjährigen Bruder zuerst und bildfüllend gemalt hat, weisen darauf hin, dass dieser sein großes Vorbild ist. Konrad würde wohl

[419] Alice s. Tabelle A7.3; Alexandra s. Kap. 10.2.3.2.7

gerne so groß und stark wie er sein. Auch in seinen weiteren Ausführungen schwingt Verehrung mit:

K: „*Das heißt, dass ich ihm immer zugucke. Weil er hat bloß Kampfspiele – das mag ich so. Und jetzt spielt er gerade „warcraft", und da ist er der, in der Kampagne von den Nachtelfen*."

Konrads Bild-Darstellung, mit z. T. unsicherem Strich und großen Formen, und seine Erklärungen dazu lassen in ihm einen Mangel an Wirklichkeitssinn und eine labile Persönlichkeit erkennen. Gott scheint in seinem Leben keine große Rolle zu spielen. Die Aussagen über ihn sind zum Teil phrasenartig, zum Teil provozierend. Vielleicht um seine Unsicherheit auf diesem Gebiet zu überspielen. So ist „*Gott im Himmel*", gezeichnet jedoch in das unterste rechte Eck des Blattes, ein Regenwurm. Diesen möchte seine Schwester, eine doppelköpfige Ameise, gerade auffressen, weil sie nicht an ihn glaubt. Auch seine Erklärung, warum Gott gerade als Regenwurm gezeichnet worden ist, lässt eher eine „Religionsstundenantwort" vermuten als eine ernsthaft durchdachte Idee: „*Hm, ich, hm, na weil er uns den Regen gegeben hat und ohne den wären wir, würden Pflanzen nicht wachsen*."

Vater und Mutter erscheinen in Konrads Bild gar nicht; erst als danach gefragt wird, ob er das Bild bei einem zweiten Malversuch verändern würde, finden beide Erwähnung. Dann würde er seinen Vater als Vogel malen, „*der hätte denn hier meinem Bruder auf den Flügel, Flügel, Flügel geschissen*", und seine Mutter als Kellerassel, „*na, weil die immer so streng zu uns ist. Meine Mama würde sich auf meine Schwester setzen, weil die Gott essen will*." Auch hier folgt wieder eine Religionsstundenantwort: Seine Mutter mag Gott, „*weil ohne Gott würden ihre Pflanzen nicht wachsen*."

Der Elternfragebogen unterstreicht die **Kirchenferne** Konrads: Er gehört keiner Konfession an, nimmt über den Religionsunterricht hinaus keine kirchlichen Angebote wahr und hat keine Kinderbibel, wie auch seine Eltern keine hatten.

Bei seiner Bildauswahl mit Entscheidung für **M3** als Lieblingsbild spielt die Vielfalt der darauf abgebildeten Tiere die ausschlaggebende Rolle: „*Na, weil da so viele Tiere drauf sind. Und das finde ich schön. Weil ich Tiere mag*."

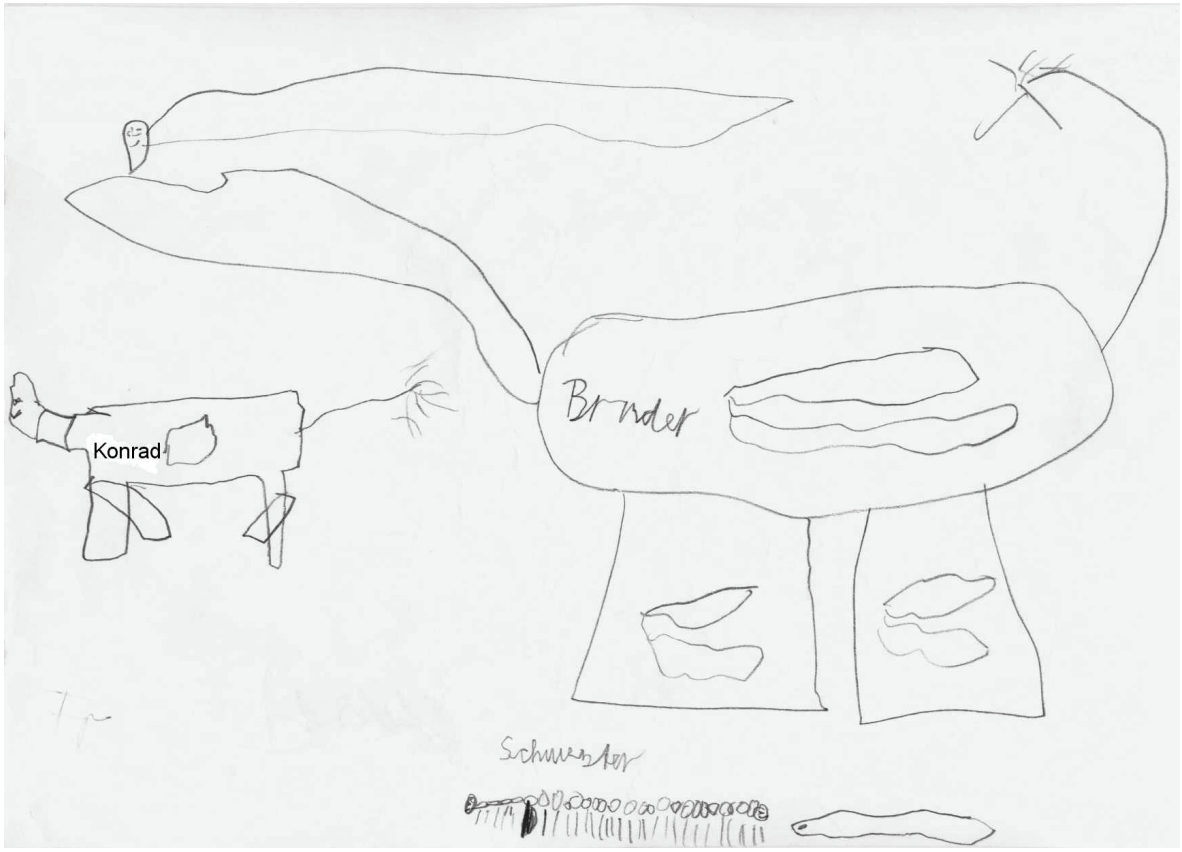


Abbildung 30: Familienbild von Konrad (8 Jahre, keine Konfession).

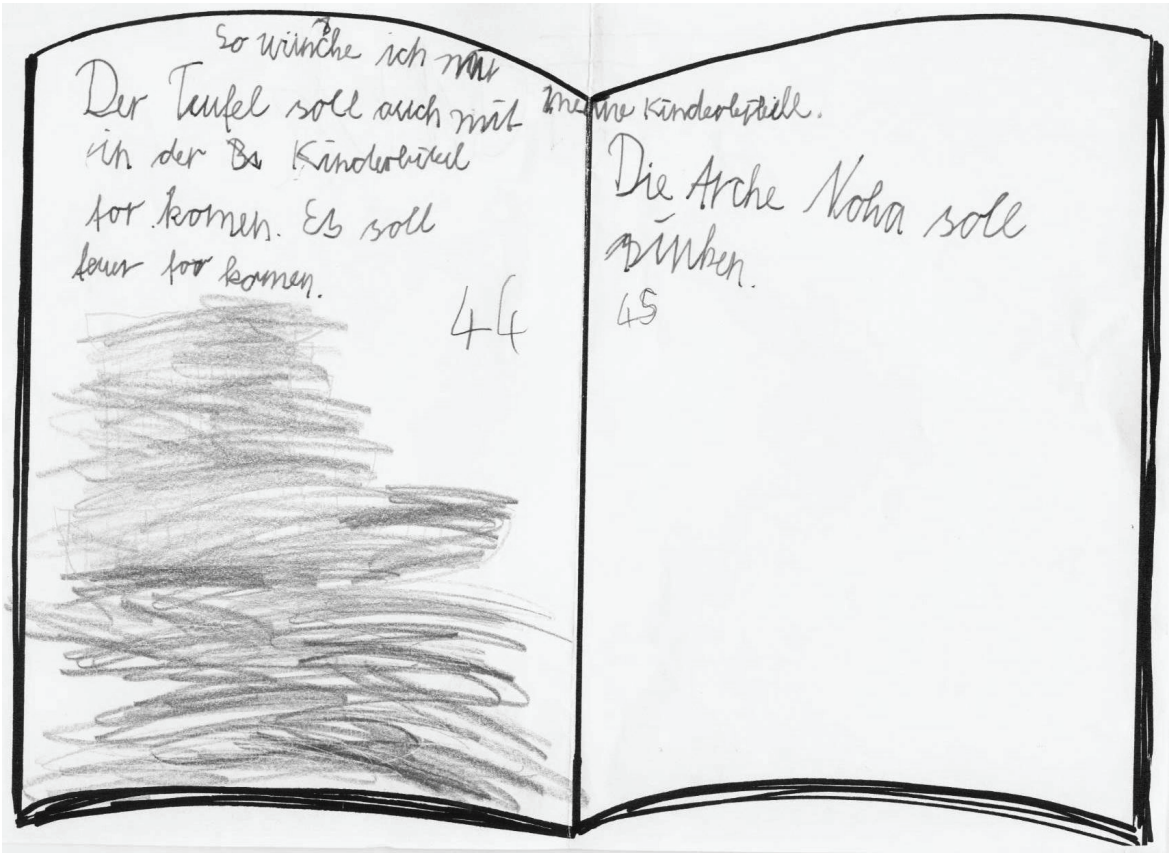


Abbildung 31: Bibelidee von Konrad (8 Jahre, keine Konfession); Original in Farbe.

Gegen das abgelehnte Bild M2 sprechen für ihn hauptsächlich zwei Gründe: „*Weil da ein nack, nackiger Mensch steht. Und weil, weil Gott den Menschen streichen will, oder wer das auch sein soll. Welche Hand das sein soll*."

Seine weiteren Ausführungen zu den Bildern fallen wieder durch actionreiche Szenarien und sprachliche Kraftausdrücke auf: „*Giftschlag verpassen*", „*Stein über ihn drüber rollen*", „*an den Füßen ziehen*."

Ursprünglich wurde an Konrad der Erwachsenentext ausgeteilt, dem er zunächst die sehr oberflächliche **Überschrift** „Die Erde" gab. Dann korrigierte er sie zu „Adam und Eva", wobei er Eva in einem ersten Versuch mit „f" schrieb. Leider kann an dieser Stelle nicht mehr ganz nachvollzogen werden, ob er selbst die Idee für die zweite Überschrift hatte, oder ob er sie – wie zu vermuten ist – nur von seinem besten Freund Oscar übernommen hat, der den Erwachsenentext ebenso tituliert hat. An den blauen Erwachsenentext hat Konrad nur eine Frage: „Besten si aus erde?" Letztlich entscheidet er sich ohne Begründung für den Kindertext in Kombination mit Bild M3, auf dem er viele Tiere entdecken kann.

Seine **eigenen Ideen** für eine Kinderbibel (Abb. 31, S. 280) überraschen nicht in ihrem Actionreichtum und ihrer Provokation, sondern fügen sich in das Gesamtbild: „Der Teufel soll auch mit in der Kinderbibel for komen. Es soll feuer for komen. Die Arche Noha soll sinken."

Insgesamt ist Konrad ein Junge, der – zumindest die Religion betreffend – eine Ernsthaftigkeit vermissen lässt, was allerdings auch mit an seinem fehlenden religiösen Hintergrund liegen mag. Zudem bewegt er sich in einer Fantasiewelt, hat keine Bodenhaftung und ist nicht bereit, sich auf religiöse Themen einzulassen. Die angesprochenen Themen behandelt er oberflächlich und verfällt dabei sogleich in seine actionreiche und von Kraftausdrücken geschmückte Sprache. Seine Orthografie sowie seine sprachlichen Fähigkeiten im Interview sind auffallend schlecht.

10.2.3.2.6 Alina (8 Jahre; wird evangelisch getauft; E; M3)

Alina ist eines der insgesamt sieben Kinder, denen der **Erwachsenentext** besser gefallen hat.

In ihrem **Bild** (Abb. 32, S. 284) nehmen die Tiere fast den gesamten Raum ein; die verbleibende Fläche ist hellgrün koloriert. Zwei Tiere heben sich von den übrigen, die schwarz angemalt sind, durch ihre Farbgebung ab. Da ist zum einen der ältere Bruder, gemalt als rosa Schweinchen, der genau in die entgegengesetzte Richtung läuft wie die anderen Tiere. Er wurde als letztes Tier gemalt und ärgert sie – so Alina – nahezu immer. Zum anderen ist noch eine fast in der Bildmitte platzierte, gelb-braun gefleckte Giraffe auffallend, die Alina mit folgenden Worten kommentiert:

A: „*Also mit der Giraffe meine ich eben Gott, weil er ist ja hoch im Himmel, sagt man ja so, und da dachte ich einfach, die Giraffe, weil die kann ja auch, hat so einen langen Hals*.“

Einige Anhaltspunkte in ihrem Bild zeugen von einem recht starken Selbstbewusstsein Alinas: Sie (als Einhorn), der Vater (als Elefant) und die Giraffe laufen als Gruppe nach rechts (in die Zukunft?), wobei Alina die Gruppe als Einhorn anführt. Sich selbst malt Alina zuerst. Sie und ihr Vater sind am größten gezeichnet; wobei jedoch alle Tiere großflächig gemalt sind, was ebenfalls auf ein starkes Selbstbewusstsein schließen lässt.

In Alinas mündlich erzählter Geschichte zu dem Bild ist eine Gemeinschaft der Tiere zu spüren; auch Gott ist in das Geschehen integriert:

A: „*Die Geschichte von den Tieren. Also, die ziehen in ein schönes, warmes Land, weil in dem anderen Land ist ja jetzt Winter eigentlich. Also ziehen sie in den Süden. Weil da wird’s für manche Tiere zu kalt. Ja, dann müssen die sich helfen bei dem Schwein, weil…, und bei dem Elefanten, weil der ist ja so schwer. Die Giraffe, die hat einen langen Hals. Die kann gucken, ob man das drüber schafft oder nicht, mit den Gefahren. Und dann, wenn sie über die Berge drüber sind, dann sind sie also da. Dann können sie wieder essen und alles trinken*.“

Die Mutter, die als Vogel ja eigentlich dazu prädestiniert wäre, als „Späher“ aktiv zu werden, wird in der Geschichte nicht erwähnt; sie „fliegt“ ihre eigenen Wege. Ihre Funktion in der Geschichte übernimmt die Gott-Giraffe mit dem langen Hals. Lediglich bei der Bildbeschreibung erfährt man durch Alina mehr über die Mutter: „*Und mit dem Vogel meine ich Mama, weil sie auch so nett ist. Da denkt man fast, die würde fliegen* (lacht).“

Ebenso fantasievoll wie sie eine Geschichte zu ihrem eigenen Bild erzählt, geht Alina mit den gezeigten Bildern um.

Bild M4 zeigt ihrer Meinung nach eine Tier-Rettungsgeschichte. Doch stört sie an diesem Bild, dass einige Bildinhalte ihr unlogisch erscheinen; ein Krokodil in einem kleinen Teich, ein einzelnes Pferd, ein Tiger bzw. ein Elefant in einem Wald. „*Das geht eigentlich nicht*!“ Bild **M3** dagegen gefällt Alina gut, „*weil hier auch eigentlich alles eingeordnet ist*.“ Zudem strahlt das Bild für sie Frieden aus, „*dass die (Tiere) keine Angst haben oder so*.“

Zu den Textvarianten befragt gibt sie an, dass ihr der Erwachsenentext besser gefalle, „wall das neher erklert wird.“ Lediglich das Wort „Eden“ ist ihr darin unbekannt. Als **Überschrift** setzt sie treffend „Adam und Eva“ über den Text (wie insgesamt 4 weitere Kinder). Beim Bild, das neben den Text gedruckt werden soll, erwägt sie im Klassengespräch – entgegen ihrer Entscheidung für M3 beim Einzelinterview – Bild M4 zu bevorzugen, da darauf Adam, Eva und die Tiere zu sehen seien.

Zusammenfassend kann über Alina festgehalten werden, dass sie ein fantasievolles, selbstbewusstes Mädchen ist, dessen Familie zwar **traditionell nicht christlich**, doch grundsätzlich der christlichen Religion gegenüber **aufgeschlossen** ist, wie Alinas lebhafte Beteiligung am Projekt zeigt. Neben dem Religionsunterricht besucht sie den kirchlichen Kinderchor und soll bald evangelisch getauft werden. Ihre Familie erlebt sie als Gemeinschaft. Gott ist in die Tiergruppe ebenbürtig integriert. Er lebt in keiner gesonderten Sphäre. Durch seinen natürlich „langen Hals“ kann er den anderen Tieren in Alinas Geschichte helfen, da er die Übersicht auf der Wanderung behält. Dadurch führt er sie auf dem rechten Weg. Doch zugleich spricht Alina über Gott auf eine distanzierte Art und Weise, so als wolle sie sich absichern: „*Weil er ist ja hoch im Himmel, sagt* man *ja so*.“

Zum Thema Kinderbibeln befragt, können sich Alinas Eltern, die selbst als Kinder keine Bibel besaßen, eine **Kinderbibel von Kindern** durchaus gut vorstellen, da mitunter Kinder untereinander die Dinge anschaulicher und verständlicher erklären könnten als dies von Erwachsenen geschehen würde. Auch Alina selbst hat ihren Eltern gegenüber bezüglich einer



Abbildung 32: Familienbild von Alina (8 Jahre; wird evangelisch getauft).



Abbildung 33: Familienbild von Alexandra (8 Jahre, keine Konfession).

solchen Kinderbibel Interesse bekundet. In der Klassendiskussion zu diesem Thema beteiligt sie sich lebhaft: Sie wünsche sich fantasievolle Geschichten, zu denen die Schöpfungsgeschichte gehöre, da sie mit einem Garten und Tieren zu tun habe. Daneben sollten Kinderbilder, ebenfalls fantasievolle, abgedruckt werden, aber auch Platz sein, um selbst etwas zu malen und eventuell die Kinderbilder zu verbessern. Inhaltlich hat sie ansonsten keine konkreten Vorstellungen.

10.2.3.2.7 Alexandra (8 Jahre, keine Konfession; E; M3)

Alexandra hat sich für dieselbe Text-Bild-Kombination entschieden wie Alina. Allerdings hat sie keinen religiösen Hintergrund.

In Alexandras **Bild** (Abb. 33, S. 284) nehmen die Tiere fast den gesamten Raum ein. Es ist eine Fülle von Tieren dargestellt, die sich alle, außer einer Cousine, nach rechts bewegen. Angeführt werden sie von einem hell leuchtenden, gelben Kamel – der Mutter, so Alexandra. Oder soll es doch Gott sein? Mit einem kleinen Heiligenschein über der Stirn. Zwei Wochen liegen zwischen dem Gespräch und der Entstehung von Alexandras Bild. Ihrer Erklärung nach hat sie Gott als grüne Schildkröte hinter dem Kamel gezeichnet. Die andere grüne Schildkröte, die näher beim Fisch gemalt ist, ist der Opa. Sich selbst sieht sie als kleinen rosa-schwarzen Fisch in einem kleinen Teich – im Übrigen das einzige Wassertier auf dem Bild. Die anderen Tiere sind Omas (Elefant und Schlange) und Cousinen (Ente, Schnecke, Raupe), so Alexandras mündliche Erläuterung.

Schriftlich hat sie zu ihrem Bild festgehalten: „Meine Familie. Es gehören zu meiner Familie Oma, Opa, Mama, Oma, Papa (der nicht gezeichnet wurde; Anm. von N.M.); meine 4 Kosinen[420], meine Kusskosine[421], mein Kusskoseng[422], und god, meine Schwester (die auch nicht zu sehen ist; Anm. von N.M.), alle gehören zu meiner Familie. Ich danke Got für meine

[420] Bei ihren Erläuterungen erwähnt Alexandra drei Cousinen und einen Cousin (die untere grüne Schlange).
[421] Gemalt als rosa Vogel.
[422] Gemalt als rosa-gelbe Schnecke hinter dem Kamel.

Familie.“ Als Geschichte fällt ihr spontan im Interview zu dem Bild folgendes Szenario ein:

A: „*Die rennen vor ’nem Waldbrand zum Beispiel weg. Ja, dann probieren sie irgendwo Wasser herzukriegen, um das Feuer zu löschen. Der Elefant hat alles auf das Feuer gespritzt. Und dann sind se wieder glücklich in ihrem Wald.*“

Wie sich im weiteren Gespräch herausstellt, schreibt Alexandra sehr gerne Geschichten. Sie tut gerne ihre Meinung kund, auch wenn diese dann nicht immer sehr inhaltsreich und durchdacht ist. In ihrer Zeichnung sind im breiten Strich Kontaktfreudigkeit sowie in den großen Formen Selbstbewusstsein zu erkennen, die sich beide in den vielen Gesprächen mit ihr bestätigt haben.

Ein **kirchlicher Hintergrund** ist bei Alexandra **nicht** gegeben: Neben dem Religionsunterricht nimmt sie kein weiteres kirchliches Angebot wahr, ist ohne Konfession und besitzt auch keine Kinderbibel. Auch ihre Eltern (oder Mutter?) hatten keine Kinderbibel und benennen keine Kriterien, die ihnen beim Kauf einer solchen wichtig wären. Zu einer Kinderbibel von Kindern äußern sie sich positiv: „Ja, eine solche Bibel stelle ich mir für Kinder verständlicher und interessanter vor. Meine Tochter würde gerne in einer solchen lesen, weil sie vielseitig interessiert ist.“ Alexandras vielseitiges Interesse zeigt sich auch in ihren vielen **Ideen** für eine Kinderbibel. Als Titelseite stellt sie sich einen Engel mit Heiligenschein, Sternen und einem Mond vor. Inhaltlich hält sie Folgendes fest:

- „In meiner Kinderbibel sollen file Bilder fon: Engeln, Tieren und anderen alten sachen drine seien.“
- „Es sollen auch andere ganz alte Geschichten habe feralendingen über Got.“
- „sehr fihle Gebete“
- „bunte Bilder; auch grose Bilder und Fragen, Ausmalbilder, Klaplbilder“
- „Rätzel über Got“
- „Die Geschischten sollen gut erklärt werden“

Auffallend bei Alexandras Ausführungen ist, dass sie „alte Sachen“ wohl mit Bibel verbindet. Außerdem sind ihr Engel wichtig: Sie positioniert einen auf ihrer imaginären Titelseite, möchte Bilder von Engeln in der Kinderbibel und würde gerne die dargestellte Hand auf Bild M2 entfernen und den Mann als Engel gestalten.

Ihre Äußerungen zu den vorgelegten Bildern unterstreichen den fehlenden kirchlichen Hintergrund. In keinem der besprochenen Bilder (abgelehntes Bild M2 und Bild M3 als Lieblingsbild und zum Text) erkennt sie eine biblische Geschichte. Bild **M3** ist für sie einfach ein Urlaubsbild mit schönen Tieren und bunten Farben; Bild M2 wünscht sie sich als ein „Sommer-Sonnen-Strand-Bild“, denn so – wie es jetzt dargestellt ist – irritiert es Alexandra völlig. Mehrfach bekundet sie, dass sie es nicht verstünde und es für sie auch gar keinen Sinn ergebe.

A: „*Also, weil ich war zum ersten Grund, weil ich das nicht verstehe richtig, wie das da alles sein soll*.“
I: „*Was verstehst du da nicht genau dran*?“
A: „*Also, warum hier der Mensch so steht*.“
I: „*Hast du eine Idee, warum der da steht*?“
A: „*Hmhm. Hier hinten, das sieht aus, als ob da ein Hai schwimmt. Und warum der da schwimmt, verstehe ich nicht. Also da, auf dem Bild, finde ich nicht so eine gute Stimmung*.“

Für Alexandra ist der Bildinhalt unverständlich. Auf Nachfrage hin erklärt sie, dass das Bild „*einfach uninteressant*“ sei.

I: „*Hm. Warum denn*?“
A: „*Na, hm? Na, irgendwie ergibt das für mich auch gar keinen Sinn so*.“
I: „*Was macht keinen Sinn*?“
A: „*Wenn man da einfach so rumsteht*.“
I: „*Was meinst du denn, was der Künstler da gerade malen wollte? Der hat ja auch eine Geschichte in sein Bild gepackt*.“
A: „*Der wollte bestimmt irgendwie was malen, dass der Mensch vielleicht gerade zu Gott hoch in den Himmel will*.“
I: „*Hm. Hm*.“
A: „*Und dann zu Gott hoch in den Himmel kommt; das ist, und das, und von der Hand wird er hoch geholt*.“
I: „*Hm. Und wie gefällt dir die Idee mit der Hand*?“
A: „*Ja, auch nicht so*.“
I: „*Hm. Wie würdest du das denn machen*?“
A: „*Ich würd’ das machen, dass die da weg ist, und der Mann vielleicht hoch schwebt oder so*.“
I: „*Und wie könnte man das malen*?“
A: „*Wenn der Mensch jetzt vielleicht Flügel hat oder so*.“

Schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass der Mensch vielleicht gerade zu Gott hoch in den Himmel wolle, weil er von einem Hai gebissen wurde. Deshalb wäre es besser, ihn am Strand liegend zu zeichnen und die Hand durch eine Sonne zu ersetzen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Alexandra von zu Hause aus keinen kirchlichen Hintergrund mitbringt, an Religion aber sehr interessiert ist. Sie diskutiert eifrig und selbstbewusst in der Klasse mit und entwickelt eigene Ideen. Im Schöpfungsgespräch gibt sie auch ohne Umschweife zu, dass ihr der zweite Teil des zweiten Schöpfungsberichtes, in dem die Schlange Adam und Eva verführt, nicht bekannt ist. In vielem klingt bei Alexandra allerdings ein „**populär-religiöses Wissen**“ an; so spricht sie oft von Engeln, und verfällt häufiger in Plattitüden, die so wirken, als ob sie von anderen aufgegriffen worden wären. Beispielweise schreibt sie über den von ihr bevorzugten Erwachsenentext: „Mir gefält die *schöne und Gute* Geschischte.“ Oder sie legt dar, dass sie in Bild M2 die Hand durch eine Sonne ersetzen würde, „*weil die Sonne schenkt uns auch schöne Sachen*. *Gott schenkt uns ja auch schöne Sachen*.“ Und der eingangs zitierte Satz, in dem Alexandra alle Familienmitglieder aufzählt, um dann mit „mein Kusskoseng, und god, meine Schwester, alle gehören zu meiner Familie. Ich danke Got für meine Familie“ zu schließen, klingt wie ein Religionsstundenspruch; wobei nicht ganz klar ist, wie sehr sie selbst hinter diesem Satz steht.

In ihr Bild hat Alexandra Gott integriert, doch spielt er darin keinerlei herausragende Rolle. Durch nichts wäre er hier – ohne Alexandras Erklärungen – als Gott zu identifizieren; er hat keinerlei göttliche Attribute, hat keine herausragende Größe, ist inmitten der anderen Tiere gemalt und stellt die gleiche Tierart wie der Opa, eine Schildkröte, dar. Auch in der zum Bild erzählten Geschichte wird außer dem Elefanten (einer Oma) kein weiteres Tier explizit genannt. Anders natürlich, wäre Gott das große, gelbe Kamel, das die Richtung für die anderen Tiere vorzugeben scheint. Dann hätte Gott einen Heiligenschein und würde durch Größe und Farbe auffallen. Doch auf den gelben Kreis auf dem Kopf des Kamels ist Alexandra während des Interviews nicht näher eingegangen und hat zwei Wochen nach dem Anfertigen des Bildes das Kamel der Mutter zugeordnet.

Große Probleme hat Alexandra mit der Orthografie. Hinsichtlich des Textverständnisses unterstreicht sie beim Erwachsenentext allerdings nur

das Wort „tränkte“ und bemerkt dazu: „Ich ferstehe dieses Word nicht.“ Ansonsten findet sie diesen Text „schön erzählt“ und gibt ihm die Überschrift „Gott erschuf Adam“. Im Klassengespräch wird sie dann ausführlicher in ihrer Begründung. Einen Text von Kindern hätte sie in der Bibel nicht so gerne, da sie darin eine Gefahr sehen würde. Erwachsene hingegen wüssten mehr, könnten besser formulieren und wüssten zudem, was sie schrieben. Zusätzlich zu Bildern fände sie weiße Seiten begrüßenswert, weil man da seine Fantasie einsetzen könne:

A: „*Wenn einem manche Bilder nicht gefallen, dann kann man das machen; dann weiß man, das gefällt mir gut. Dann kann man sich gut da reinversetzen. Wenn ich das mal lese, dann kann ich mir die Welt auch richtig vorstellen, wie sie sein soll*.“

Hinsichtlich der Bilder traut sie also Kindern – und auch sich selbst – durchaus zu, treffende und aussagekräftige Darstellungen anfertigen zu können, die helfen sich in einen Text hineinzuversetzen.

Dritter Teil:
Ergebnisse und Diskussion

In diesem dritten Teil der Arbeit sollen die Ergebnisse der Auswertung der vorhandenen Materialien *aller* Kinder präsentiert und diskutiert werden. Weil die Kinder die Themen, die bei den Interviews angesprochen wurden, im Gesprächsverlauf selbst vorgegeben hatten, ergibt sich, dass jeweils eine unterschiedliche Anzahl an ProbandInnen bei den im Folgenden dargestellten Aspekten zur Auswertung herangezogen werden kann. Wurden Kinder während eines Interviews gezielt auf eine Thematik angesprochen, so wird dies ausdrücklich bei der Ergebnispräsentation angegeben.

Im Rahmen der Ergebnispräsentation werden in Kap. 11 zunächst die Beiträge zu den *Illustrationen* der biblischen Geschichten vorgestellt, in Kap. 12 die zum Umgang der Kinder mit den jeweiligen *Texten*; in Kap. 13 sollen schließlich die *eigenen Ideen* der Kinder zu einer Kinderbibel präsentiert werden. Den Abschluss bilden die Beiträge verschiedener Gruppen von *Erwachsenen* (Eltern, Lehrer, Forscherin), die zum Projekt einer Kinderbibel von Kindern unter unterschiedlichen Gesichtspunkten Stellung beziehen (Kap. 14).

11. Kindertheologische Beiträge zur Illustration biblischer Geschichten

Die Beurteilung der Bilder durch die Kinder erfolgt durch Äußerungen zu sachlichen Details, die die Kinder in einem Bild nicht mögen – wie die Darstellung eines nackten Mannes, die als nicht „schön“ empfunden wird – (Sachsinn), sowie nach bestimmten formalen ästhetischen Kriterien (Formsinn). Hauptsächlich wird aber der *dargestellte Inhalt* einer Wertung unterzogen (Ausdruckssinn): so kann eine Situation empathisch als nicht „schön“ erlebt werden, wenn zum Beispiel ein blutender Mann oder unterlassene Hilfeleistung dargestellt ist.

11.1 Sachsinn – Kinder nehmen Stellung zu sachlichen Details

Bei der Auswertung der Interviews kristallisierten sich vor allem zwei sachliche Details heraus, denen das Interesse der Kinder galt: die Darstellung eines nackten Menschen (11.1.1) auf den Bildern K1 und M2 bzw. M4 sowie die symbolische Darstellung einer Hand als „Hand" Gottes auf dem Schöpfungsbild M2 (11.1.2). Daneben nehmen die Kinder nicht nur zu bestimmten sachlichen Details als solchen Stellung, sondern sie überprüfen die Details auch auf ihre Kongruenz mit den Vorstellungen hin, die sie von diesen haben.

11.1.1 Darstellung des nackten menschlichen Körpers

Stellt man eine Synopse verschiedener Illustrationen zur Schöpfung aus Kinderbibeln zusammen, so fällt auf, dass Darstellungen mit nackten menschlichen Körpern vermieden werden: Büsche oder Tiere verdecken geschickt Adam und Eva ab Brusthöhe.[423] Religionspädagogen fordern aber, ausgehend von dieser Tatsache, gerade einen natürlichen, ungekünstelten Umgang mit der Darstellung des menschlichen Körpers in Kinderbibeln (z. B. G. Rosenberger)[424]. Wie verhalten sich die Vorstellungen der Kinder zu diesen konträren Ansätzen?

Die Beantwortung dieser Frage gestaltet sich als nicht so trivial. Die Kinder einer *fünften* Klasse, die die Erschaffung des Mannes und der Frau illustrieren sollten, agierten ganz im Sinne G. Rosenbergers und hatten kein Problem damit, nackte Menschen in ihren Bildern darzustellen.

Die meisten Kinder der *dritten* Klasse (katholische Grundschule) hingegen, die die Bilder zum Genesistext beurteilen sollten, nahmen jedoch *Anstoß* an der Nacktheit von Adam und Eva – und zwar auf *allen* entsprechenden Bildern (M2 und M4).

---

[423] Beispielsweise von der Deutschen Bibelgesellschaft: „Komm freu dich mit mir", illustriert von R. Pfeffer, erzählt von K. Jeromin; oder: „Unter Gottes weitem Himmel", illustriert von D. Konsek, erzählt von C. Herrlinger.

[424] G. Rosenberger, Das große Buch für kleine Leute: Kriterien und Beurteilung ausgewählter Kinderbibeln. Essen 1997.

Zum Bild **M4** äußern sich drei Kinder wegen der nackten Personen darauf negativ. **Alice** (A7.3) beispielsweise bemerkt dazu: „*Na*, *das mag ich nicht so gerne, weil erstens Spinnen mag ich nicht gerne* (Interviewerin lacht) *und ich mag* (A. stockt kurz) *nackt nicht so gerne; also, das finde ich nicht so toll*.“ Auf die Frage, was sie denn verändern würde, antwortet sie: „*Zum Beispiel, na ja, nicht nackt sind, sondern angezogen und gucken sich das einfach nur an*.“ Auch **Ernst** (A7.3) würde den Leuten am liebsten „*Anziehsachen malen*“. Inhaltlich kann er allerdings aus der Nacktheit schließen, „*dass sie im Garten des Eden sind. Also aus der Kinderbibel?*“

Beim anderen Kinderbild **M2**, auf dem Adam alleine nackt dargestellt ist, nannten 5 Kinder (4 Jungen, 1 Mädchen) die Blöße Adams sogar als Hauptgrund für ihre Entscheidung gegen das Bild insgesamt. Nackte Menschen seien für sie auf Bildern nicht angenehm.

So mokiert sich z.B. **Daniel** (A7.3): „*dass die da nackig rumstehen*.“ Inhaltlich kann er jedoch, wie auch Ernst, die Szene der Erzählung vom Paradies zuordnen: „*Also irgendwie die Geschichte mit dem Menschen, von wo Gott das gemacht hat, und wo die dann die Beeren gegessen haben. Was sie nicht sollten*.“

Konrad (10.2.3.2.5) nennt die „Freizügigkeit“ in der Darstellung als erstes und stärkstes Argument gegen das Bild: „*Weil da ein nack-, nackiger Mensch steht*.“ Da ihm das Bild M3 *gut* gefällt, auf dem im Hintergrund allerdings auch ein nacktes Paar zu sehen ist, drängt sich der Interviewerin die Frage auf: „*Aber die anderen waren ja auch nackig, dahinten, hast du gesagt*?“

Konrad: „*Ja, aber die hat man nicht so gut gesehen. Weil da, da sieht man das da* (er deutet auf das Geschlecht von Adam).“

Bezüglich der Schöpfungsbilder kann also zusammengefasst werden, dass ältere Kinder (fünfte Klasse) für die Darstellung der Menschen in der Nacktheit kein Problem sehen, diese für sie wohl auch zur Thematik dazu zu gehören scheint. Jüngere Kinder (dritte Klasse) hingegen mögen *keine realistische* Darstellungsweise von nackten Menschen – das Bild von R. Frind ist durch die Arbeitstechnik (Reißtechnik mit Aquarell) eher

ungenauer, erregt in dieser Hinsicht also keinen Anstoß. Inhaltlich hilft den Kindern jedoch die Darstellung der nackten Menschen, die Erzählung zu erkennen. Interessant wäre es nun, den Kindern ein Bild zur Erzählung vom Paradies zu zeigen, auf dem Adam und Eva „Anziehsachen“ tragen – wie von den Kindern gewünscht. Würde dieses Bild ihre Zustimmung finden oder würden die Kinder hier doch letztendlich auch feststellen, dass Kleider inhaltlich nicht in dieses Bild „einzuordnen“ sind?

Ein weiteres Bild, das einen nackten Menschen zeigt, ist die Darstellung des Überfallenen in der Parabel vom barmherzigen Samariter von A. Fuchshuber. Interessanterweise hat sich zu diesem Bild nur ein einziges Kind explizit zur Nacktheit des Mannes geäußert: **Norbert** (A7.1). Für ihn entspricht die Darstellung eines nackten Mannes nicht dem erinnerten Verlauf der Geschichte: „*Und die Männer haben ihn gar nicht nackig ausgezogen und er war auch nicht in der Wüste.*“ Diese Tatsache, dass hier nur ein Kind an der Nacktheit Anstoß nimmt, verwundert. Denn die Art der Darstellung scheint doch viel realistischer und sich dem Betrachter viel mehr aufzudrängen als bei den Bildern zur Erschaffung von Mann und Frau. Gerade dieses Bild des übergroßen nackten Mannes fiel den Kindern bei I. Renz als sehr negativ auf. Sie verbanden damit die mütterliche Warnung vor einem sexuellen Übergriff und ihre Weisung, vor einem solchen Mann wegzulaufen (vgl. 4.3). Eine Erklärung, warum die Kinder in der vorliegenden Studie bei diesem Bild weniger häufig als erwartet Anstoß an der Nacktheit des Überfallenen nehmen, könnte sein, dass die beängstigende Lage überhaupt (alleine und blutend), in der sich dieser Mann befindet, ihr Entsetzen hervorruft – wie die vielen Kinderstimmen dazu belegen – so dass die Nacktheit für sie dabei nicht mehr das vordergründig Negative ist.

Festzuhalten bleibt also, dass ein Teil der befragten Kinder Darstellungen mit nackten Menschen ablehnend gegenübersteht, auch wenn dies inhaltlich durch die korrespondierende Geschichte so vorgegeben ist. Sie würden sogar das Bild inhaltlich „verfälschen“, um diese Art der Darstellung zu umgehen, weil sie ihnen peinlich ist. Dieses Bemessen der Attraktivität

des Bildinhaltes (beauty) ist nach Parsons typisch für Grundschulkinder[425] (vgl. Kap. 3.2.2).

11.1.2 Die Symbolik von „Hand“

Mit der symbolischen Darstellung einer Hand, die aus dem Himmel auf die Erde hinunter greift, haben zwei Schülerinnen aus Dessau Gottes Handeln bei der Erschaffung von Mann und Frau ins Bild zu setzen versucht (M2). Diese Hand ist jedoch für die kindlichen Betrachter ein **Hauptkritikpunkt** an diesem Bild.

Die allermeisten Kinder, die sich zur Hand äußern, ordnen klar Gott die Hand zu,[426] doch gefällt ihnen diese Darstellung nicht. Lediglich für Holger gehört die Hand einem Riesen, und aus Alexandras Äußerungen ist nicht ganz eindeutig zu bestimmen, ob die Hand, ihrem Verständnis nach, Gott gehört; sie äußert sich nur zur potentiellen Tätigkeit dieser Hand. Diese Feststellung wirft nun die Frage auf, worin die Abneigung der Kinder der Hand gegenüber begründet ist.

Beleuchtet man die Aussagen der Kinder näher, so fällt auf, dass sich *drei Arten von Begründungen* unterscheiden lassen:

a) Zwei Kinder, Alexandra und Holger, wünschen sich eine friedliche, weltliche Szenerie mit Sonne statt Hand. Sie können mit der Hand als Symbol für Gott *nichts* anfangen.

b) Bei zwei weiteren Kindern, Nico und Konrad, klingt an, dass sie der Hand eine strafende Tätigkeit zuschreiben – was ihnen missfällt. Das Symbol Hand ist bei ihnen eher *negativ* belegt.

c) *Positiv* oder neutral gesehen wird die Hand von 5 Kindern. Sie würden sich schlicht für Gott „schönere“ oder eindeutigere Symbole wünschen.

Im Folgenden werden diese Positionen ausführlicher dargestellt:

---

[425] Stufe 2 seiner Einteilung.

[426] H. Hanisch stellt in seiner Studie „Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes“ fest, dass Kinder ab 11/ 12 Jahren die Hand als dominantes Symbol für Gott verwenden, u.a. S. 87.

a) Zunächst zu den beiden Kindern, die sich eine rein „*weltliche*“ Darstellung wünschen:

Alexandra (10.2.3.2.7) erkennt keinerlei Sinn in der Darstellung des Mannes in Zusammenhang mit der Hand. Sie ist zutiefst davon verwirrt. Immer wieder erklärt sie, dass das Bild M2 für sie keinen Sinn ergäbe. Die Hand hat für sie etwas Beunruhigendes, sie *holt* den Mann hoch, und die Funktion des Mannes innerhalb des Bildgeschehens bleibt ihr unklar.[427] Sie fasst dies mit den Worten zusammen, das Bild habe eine „*nicht so gute Stimmung*“.

In ihren eigenen Zeichnungen und Kommentaren für eine Wunschkinderbibel, zeigt sich, dass Alexandra eine große Affinität zu Engeln hat. Ihr Hintergrund ist nicht christlich – sie besitzt keine Kinderbibel und ist ohne Konfession. Ihrem Tierbild nach zu urteilen (Abb. 33, S. 284), hat sie keine konkreten Vorstellungen von Gott. Sie hat ihn inmitten der Familie gemalt – als Schildkröte, die sich durch keinerlei Besonderheiten auszeichnet; ja, ihren Opa hat sie auch als Schildkröte dargestellt. Sie wisse nicht, warum sie Gott als Schildkröte gemalt habe, sie hätte „*einfach bloß gemalt*“.

Wenn sie das Bild M2 verändern dürfte, würde Alexandra dem Bild eine „*bessere Stimmung geben*“. Das könnte so aussehen:

„*Also, vielleicht dem Mensch, dass der vielleicht nicht gebissen wurde von dem Hai oder so. Dass der dann auch schön so am Strand liegt; dass das jetzt so’ n Strand wär’. Dass der da so schön liegt und sich so sonnt. Dass hier vielleicht irgendwo noch ’ne Sonne ist. Statt der Hand ’ne Sonne*.“
Die Sonne wäre auch Gott, „…*weil die Sonne schenkt uns auch schöne Sachen. Gott schenkt uns ja auch schöne Sachen*.“

In diesem letzten Abschnitt wird klar, dass Alexandra zum einen die Spannung, dass der Mensch ihrer Ansicht nach *stirbt* und zu Gott in den Himmel kommt, an dem Bild nicht mag. Sie würde ein harmonisches „Urlaubsbild“ vorziehen. Zum anderen klingt aber auch an, dass sie die Hand als bedrohlich empfindet; sie kann den Menschen hochholen (wann immer sie will). Eine Sonne stattdessen schenkt den Menschen schöne

[427] Alexandra: „Der wollte bestimmt *irgendwie was* malen, dass der Mensch *vielleicht* gerade zu Gott hoch in den Himmel will.“

Sachen. Vielleicht ist ihr eine Sonne am Himmel einfach auch vertrauter – dies ist sozusagen eine ganz „weltliche“ Angelegenheit. Mit einer Hand am Himmel kann sie nichts anfangen; es klingt damit etwas Sakrales an, das für sie verwirrend bleibt.

Ebenso geht es **Holger** (A7.3), der die Hand in dem Bild lieber auch durch eine Sonne ersetzen würde. Er bringt die Hand in keinerlei Zusammenhang mit Gott; vielmehr spekuliert er, ob sie eventuell einem Riesen gehören könnte. Sie sei aber eine strafende Hand, die den Menschen ins Wasser werfen wolle, weil er böse ist. Holger hat keinerlei Verhältnis zu Gott. Er hat ihn in seinem eigenen Bild (A9.2) überhaupt nicht gezeichnet. Nicht aber, weil er etwa eine Scheu hätte, ihn zu zeichnen. Er kommt einfach nicht in seinem Leben vor – die ganze obere Bildebene bleibt frei, in seiner Geschichte findet er keine Erwähnung. Es verwundert also nicht, dass statt einer Hand für Holger eine Sonne an den Himmel gehört.

b) Eindeutig *negativ* ist das Symbol „Hand“ für zwei andere Kinder belegt; passend zu dieser Interpretation ist dann auch ihre Theorie, dass der Mensch zuvor etwas „Schlechtes“ getan haben muss – ganz gemäß des „Do ut des“ der zweiten Stufe nach F. Oser/ P. Gmünder[428].

Für **Nico** (A7.3) steht außer Frage, dass die Hand Gott gehören muss, da niemand anders eine solch große Hand haben kann. Er findet allerdings, dass diese Hand stört – eine andere Idee, wie man Gottes Eingreifen darstellen könnte, hat er jedoch auch nicht. Seiner Ansicht nach hebt die Hand den Menschen hoch, da er „*gegen irgendeine Regel verstoßen hat*.“

Interviewerin: „*Und was meinst du, was passiert da auf dem Bild? Um was geht’s da? Was für eine Geschichte*?“
Nico: „*Der hat gegen eine Regel verstoßen, die ga-…also vom Affenbaum gegessen, und das Gott, hat Gott ihm verboten.* (Nico räuspert sich) *Und er wohnt in irgendeiner ganz bestimmten Welt, und dann wird er von Gott aus der Welt ’rausgeschmissen und wird in eine andere Welt getragen. Glaub’ ich mal*.“

In seinem eigenen Bild stellt er Gott als Fuchs mit Heiligenschein auf einer Wolkentreppe dar. Er erklärt dazu, dass Gott auf uns alle aufpasst, damit uns nichts passiert. Als Charaktereigenschaft schreibt er ihm Schlauheit zu.

[428] F. Oser/ P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, S. 87f.

Und obwohl Nico, seine Mutter und sein Vater im Bild auch den Luftraum bewohnen, wird Gott als sehr andersartig dargestellt: Er ist viel kleiner, hat einen Heiligenschein, keine Flügel, befindet sich ganz oben im Bild und ist leuchtend rot – eine Farbe, die aufmerken lässt. Wie sein Bild belegt, hat Nico einen religiösen Hintergrund und eine Ahnung von Gott. Auch die Paradiesgeschichte muss er, wie das obige Zitat erkennen lässt, schon einmal gehört oder gelesen haben (er besitzt eine Kinderbibel), so dass er sich mit Hilfe des Bildes vage an sie erinnert. Aus seinen Antworten geht nun nicht eindeutig hervor, ob Nico die Darstellung einer Bestrafungsszene nicht mag oder die Symbolisierung der Anwesenheit Gottes durch die Darstellung einer Hand. Für die erste Sichtweise spricht, dass Nico M4 als Lieblingsbild nennt, mit der Begründung, es sei: „*ein friedliches Ausruhbild, irgendwie, wo sich alle Tiere ausruhen*." – im Gegensatz eben zu einem Bild, auf dem ein Mensch von Gott bestraft wird.

Konrad (10.2.3.2.5), der auch Probleme mit der Hand auf Bild M2 hat, ist in seiner Argumentation nicht konsequent, wie folgende Ausführungen zeigen: Zunächst gibt er an, die *Szenerie* des Bildes nicht zu mögen.

Konrad: „*Und weil, weil Gott den Menschen streichen will, oder wer das auch sein soll. Welche Hand das sein soll*."
Interviewerin: „*Aha! Das, denkst du, ist die Hand von Gott*."
Konrad: „*Ja*."
Interviewerin: „*Und warum greift die dann da 'runter*?
Konrad: „*Hm? Na, weil Gott nicht will, dass der da einfach so nackig 'rumsteht*."
Interviewerin: „*Ach so, hm*."
Konrad: „*Und deswegen hat er die Tiere geschickt; und die sollen ihn, zum Beispiel wie die Schlange, die soll ihm einen Giftschlag verpassen*."

Konrad – gut vertraut mit Kampfspielen am häuslichen Computer – zählt nun weitere Einzelheiten auf, was dem Mann noch passieren könnte, bis er schließlich wieder auf die Hand zu sprechen kommt: „*Und die Hand soll ihn ganz dolle auf, also die Hand soll an den Füßen ziehen und dann fällt er hin*." Seine Ausführungen zeigen, dass die Darstellung in seiner Fantasie nicht drastisch genug sein kann. Anfangs behauptet er, dass ihn stört, dass Gott den Menschen „*streichen will"*, doch am Schluss seiner Erklärungen *soll* die Hand den Mann an den Füßen ziehen?!

Zudem bemängelt Konrad, dass die Hand „*lila*“ gemalt ist. „*Ja, also, also die Umrandung* (der Hand; Anm. der Autorin) *könnte so bleiben; und denn würde ich bloß da noch, würde ich bloß die Hand weiß lassen, weil, weil Gott ist ja eigentlich unsichtbar – deswegen*.“ Dabei stört ihn nicht die Farbe Lila an sich, sondern vielmehr die Tatsache, dass Gott für den Menschen unsichtbar ist, also eigentlich die Hand dort gar nicht abgebildet sein dürfte. Und wenn doch, dann in weiß wie der Hintergrund – eben unsichtbar.
Deshalb bringt Konrad konsequenterweise als Alternativdarstellung zur Hand noch folgenden Vorschlag mit abstrakter (aus einer Fantasygeschichte entliehener) Symbolik: „*Er* (Gott; Anm. der Autorin) *könnte einen Lichtstrahl auf die Menschen schicken*.“
Konrad hat ein sehr eigenartiges Verhältnis zur Religion. Er malt in seinem Bild Gott als Regenwurm und erzählt dazu, dass seine Schwester Gott essen wolle, da sie nicht an ihn glaube. Die Schwester ist lediglich ein Jahr älter als Konrad! Alles ist in seinen Äußerungen äußerst actionreich: „*Der Teufel soll auch mit in der Kinderbibel for komen. Es soll feuer for komen. Die Arche Noha soll sinken*.“ (s. Abb. 31; S. 280)
So sind Konrads Antworten vielleicht ein Stück weit auch als Provokationen zu werten, mit denen er auf sich aufmerksam machen möchte. Denn durch sein provozierendes Verhalten fällt er allgemein im Religionsunterricht auf – nicht nur bei dem Tonbandmitschnitt.
Eine Erklärung für dieses auffällige Verhalten wäre, dass er damit seine Unsicherheit – was religiöse Dinge betrifft – überspielen möchte.
Zusammenfassend können über Konrad zwei Punkte festgehalten werden, die diesem vagen religiösen Wissen entsprechen: Zum einen kann er mit der auf dem Bild dargestellten Szene nicht viel anfangen: Gottes Hand „*streicht*“ einen nackten Menschen. Zum anderen – so hat er gelernt – ist Gott unsichtbar; doch in diesem Bild repräsentiert eine menschlich aussehende Hand Gott. Da „stimmt“ also die Darstellung nicht mit Konrads Wissen überein. Als Konsequenz möchte er die Hand durch einen Lichtstrahl ersetzen; vielleicht weil ein solcher ihm durch die Computerspiele

geläufiger ist oder aber weil er einfach nur ein bekannteres Symbol für Gott darstellt.

c) Von den fünf Kindern, die die Darstellung der Hand neutral sehen, die aber dennoch eine andere Darstellung begrüßen würden, wurden vier Kinder erst im Verlauf des Interviews auf die Hand *angesprochen*, von sich aus hatten sie diese bis zu diesem Zeitpunkt nicht erwähnt.
Einzig **Zander** (10.2.3.2.2) äußert sich von selbst dazu fragend:

„*Hm, ich hab noch eine Frage. Was soll denn die Hand hier sein?*“
Interviewerin: „*Keine Ahnung. Weiß ich auch nicht. Was meinst denn du*?“
Zander: „*Gott vielleicht*.“

Auf die Idee, dass die Hand Gott symbolisieren könnte, kommt Zander alleine, doch ist die Frage, was die Hand macht, für ihn nicht allzu leicht und nur unter Stöhnen zu beantworten. Sie könnte den „*Menschen aus der Erde reißen*“, da er da irgendwo feststeckt, so seine Vermutung. Im weiteren Verlauf des Gespräches wird klar, dass die Symbolik „Hand“ ihn in diesem Bild „*nicht direkt stört*“, aber ein Licht seiner Meinung nach eine bessere Darstellung wäre, da aus der Hand im Bild ja auf keine *Tätigkeit* geschlossen werden könne. Hand verbindet er aber mit Tun, Licht hingegen mit Gott.

Interviewerin: „*Was würd’ das Licht dann machen in dem Bild*?“
Zander: „*Hm? Das ist auch eine gute Frage? Hier wird’ s ja auch nicht dargestellt*.“

Daher ist für ihn auch klar, dass andere Kinder das Symbol Licht auch auf Gott beziehen würden: „*Ich glaube schon, weil manche Geschichten, zum Beispiel wo Jesus auf dem Ölberg geht, da ist ja auch nur Licht da. Da weiß ja auch jeder, dass das Gott ist*.“

Zander ist römisch-katholisch und hat eine religiöse Bildung in Wort und Bild (er hat eine katholische Kinderbibel, besucht Gottesdienste). Er kann religiöse Symbole deuten (malt in seinem eigenen Bild Gott als Biene mit Heiligenschein) und gibt dem blauen Text die schwierige Überschrift „*Gott der Schöpfer*“, die sonst bei nur einem weiteren Mädchen auftaucht. Einzig erstaunlich ist, dass er von keinem der Bilder auf die Schöpfungsgeschichte

schließen kann: Bild M1 hat für ihn den Naturschutz zum Thema, Bild M2 zeigt ein Gewitter.

Auch die anderen vier Kinder äußern, dass die Hand Gott gehören müsse, als sie nach ihr *befragt* werden. **Daniel** und **Lars** (A7.3) verbinden beide mit der Hand die Tätigkeit des Hochholens, **Daniel**: „*Weil er* (der Mensch; Anm. der Autorin) *das getan hat, was er nicht sollte, mit der Beere*." Statt der Hand würde Daniel lieber ein Gesicht sehen.

Auch bei **Lars** hält Gott den Menschen fest und nimmt ihn mit hoch; doch nennt er dafür im Gegensatz zu Daniel keinen Grund. Die Hand an sich stört ihn auch nicht: „*Ja, das, das, das, das ist, das ist eigentlich normal, aber die Finger sehen komisch aus*." Er würde lieber eine kleine Hand dahin malen, die nicht so viel Aufmerksamkeit erweckt; die große passt seiner Meinung nach einfach nicht richtig dazu. Zu der kleinen Hand hingegen hat er gleich eine Assoziation: „*Na, es gibt so Bilder in der Kirche, da ist die Hand Gottes. Und da würd' ich unten Männer machen, die, oder Frauen, die gucken dann zu Gott hoch. Weil Gott – glaube ich – darf man ja nicht richtig auf Bilder machen, oder*?"

Die Idee von der kleineren Hand äußert auch **Emily** (10.2.3.2.4): „*Weil, wenn die so groß ist, dann verdeckt die irgendwie das ganze Bild. Dann denkt man, Gott will seine Welt zuhalten und sie nicht sehen*." Und vorher: „*Weil Gott hält ja eigentlich die Hand über die Menschen drüber*." Emily hat insgesamt ein sehr positives Gottesbild. Sie selbst malt Gott als Hasen mit Heiligenschein, der lachend und winkend hinter einer Wolke hervorschaut (s. Abb. 29; S. 275); Ihre Begründung: „*Weil ich in der Hasenklasse bin und Gott auch immer auf die Hasenklasse aufpasst*." Daher ist auch ihre Argumentation bezüglich der Hand stringent: Eine kleine Hand zeige besser, dass sie die „Frau" beschützen will, „…*weil da ja 'ne Schlange kommt."*

Auch **Anke** (A7.3) erwägt, dass die Hand vielleicht Gott gehören könnte und den Menschen beschützen möchte. Doch fällt es ihr, die sie keinen religiösen familiären Hintergrund hat (im Gegensatz zu Emily), schwer eine echte Alternative in der Darstellung aufzuzeigen. Sie würde „*Gott dazu*

malen“, bemerkt dann aber selbst, dass es doch einfacher ist, „*ein Tier als Gott zu malen.*“

Fazit: Alle Kinder verbinden mit der dargestellten Hand ein „Tun“. Die Vorstellungen der Kinder davon, *wer* derjenige ist, der etwas tut, und *was* derjenige tut, dem die Hand gehört, hängen zum einen vom religiösen Hintergrund der Kinder und ihrem persönlichen Verhältnis zu Gott ab, zum anderen von den Assoziationen, die sie mit „Hand“ verbinden.

Die Kinder, die keinen christlichen Hintergrund und keine konkreten Vorstellungen von Gott haben, sind von der Hand verwirrt und verbinden mit der Hand am Himmel oftmals eine strafende Tätigkeit (Alexandra, Holger, Konrad). Kinder mit einem christlichen Hintergrund interpretieren die Tätigkeit zwar oft als ein Hochholen (Daniel und Nico; weil der Mensch etwas getan habe, was er nicht sollte); doch würden zwei der Kinder mit christlichem Hintergrund die Hand – zwar etwas verkleinert – aber ansonsten durchaus als Symbol belassen (Emily; Lars). Für Kinder ohne christlichen Hintergrund stellt die „Sonne“ ein positiveres Alternativsymbol dar (Alexandra), für Kinder mit christlichem Hintergrund „Licht“ (Zander).

11.1.3 Tiere müssen „eingeordnet“ sein – Kompatibilität mit einem geregelten Weltbild

Nachdem in den beiden vorigen Unterkapiteln die Beiträge der Kinder zu einzelnen sachlichen Details beleuchtet wurden, soll in diesem der Frage nachgegangen werden, wie wichtig für Kinder die Kompatibilität von Dargestelltem mit ihrem eigenen Weltbild ist. Bereits M. Parsons hat darauf hingewiesen, dass es für Grundschulkinder typisch ist, all das zu mögen, was einem geregelten Weltbild entspricht (s. Kap. 3.2.2).

Auch in der vorliegenden Studie kann aufgezeigt werden, dass ein Bild von den Kindern dann als nicht „schön“ bewertet wird, wenn der *Inhalt* des Bildes nicht mit den *Vorstellungen* übereinstimmt, die ein Kind bislang von der Sache hat. Parsons subsumiert dies in seiner Untersuchung unter dem Stichwort „realism“ (vgl. Kap. 3.1).

Zum einen geht es dabei um Vorstellungen vom *Aussehen* einer Sache. So führen einige Kinder das Kriterium einer *realistischen Darstellungsweise* als das für sie ausschlaggebende an. Einige Schülerinnen äußern sich beispielsweise gegenüber Bild M4 ablehnend – wegen der „komisch" aussehenden Tiere.

Wichtiger scheinen jedoch Abweichungen beim dargestellten sachlichen *Inhalt* von den eigenen Vorstellungen zu sein. Dies lässt sich gut an der Bewertung der Bilder M3 und M4 (beide A6.3) aufzeigen. M3 (von R. Frind) haben 11 Kinder von 20 zu ihrem *Lieblingsbild* erklärt, obwohl es wegen der Reißtechnik in Kombination mit der Aquarellmalerei etwas abstrakter anmutet (die Darstellungsweise ist also *nicht* realistisch). Inhaltlich erkennen die meisten Kinder darin eine friedliche Welt, in der sich die Tiere wohlfühlen, und mögen es. M4 (von Flora und Paulina) dagegen ruft bei manchen Kindern Widerstand hervor, weil der *Inhalt* nicht mit der Natur übereinstimmt, wie Alina deutlich macht: „*Ein Krokodil in einem kleinen Teich, das geht nicht!*" Sie erklärt, dass die Motive bei M4 nicht „*eingeordnet*" seien, d.h. ein Hase in einem tropischen Regenwald sei nicht realistisch. Vergleichbar sind die Ergebnisse von G. Büttner/ H. Rupp:[429] ein Jesus, der Kopfhörer trägt oder kurze Haare hat und bei dem zudem der Heiligenschein fehlt, ist nicht „einzuordnen" in das Bild, das diese SchülerInnen von Jesus haben, das passt für sie nicht.

Die Studie zeigt, dass Kinder Bilder danach bewerten, inwieweit die dargestellten Inhalte mit ihren eigenen Vorstellungen davon übereinstimmen. Ein Bild ist nicht „schön", wenn etwas darauf dem bisherigen Weltbild des Kindes widerspricht.

11.2 Formsinn – Formale ästhetische Kriterien aus kindlicher Perspektive

Neben sachlichen Gesichtspunkten werden von den Kindern auch formale ästhetische Kriterien herangezogen, um Bilder zu bewerten. Aspekte zur

[429] G. Büttner/ H. Rupp, „…ein Passfoto der Geschichte irgendwie."

Farbgebung sowie zur Konturierung als auch Aspekte zur Art der Darstellung wurden in ihren Beiträgen bei der Beurteilung von Bildern angeführt. Diese sollen im Folgenden dargestellt und auf ihren Stellenwert hin, den sie bei der Bildbetrachtung von Bildern mit biblischem Inhalt durch Kinder haben, überprüft werden.

11.2.1 Schwarz-Weiß-Bilder

In der vorliegenden Studie wurden die Bilder, die den Kindern gezeigt wurden, so gewählt, dass bei zwei Klassen unter den vier zur Auswahl stehenden Bildern jeweils ein Schwarz-Weiß-Bild zu finden war. Die Künstler dieser Bilder waren zudem Kinder.

Interessanterweise lehnen diese Bilder nur 10 Kinder (von 34) mit der Begründung ab, es mangele ihnen an Farbe. Wird doch von Erwachsenen immer angeführt, Kinder würden bunten Bildern den Vorzug geben. Diese Kinder, die das Bild aufgrund der fehlenden Farbe nicht mögen, sind größtenteils aus der städtischen Schule Halle (7 von 10) und äußern sich zum Bild H1 (A6.2), auf dem der verlorene Sohn aus einer Kneipe getreten wird.

Drei Kinder, die sich zur Schwarz-Weiß-Thematik äußern, wählen ein Schwarz-Weiß-Bild sogar zu ihrem Lieblingsbild (elf Kinder insgesamt); zwei davon geben allerdings an, dass man es durch Anmalen noch verbessern könne.

Für weitere vier Kinder spielt das Fehlen von Farben ausdrücklich *keine Rolle* bei ihrer Bildauswahl. So meint beispielsweise **Paul** (10.2.2.2.6) ganz am Ende des Gespräches über das Bild H1 auf die Frage hin, ob noch etwas vergessen worden sei:

Paul: „*Ja, dass das nicht bunt ist*."
Interviewerin: „*Ja, stimmt. Und das ist eher schlecht oder eher gut?*"
Paul: „*Hm, was?*"
Interviewerin: „*Dass es nicht bunt ist? Oder ist egal?*"
Paul: „*Ist egal.*"

Auch wenn an dieser Stelle kritisch angemerkt werden könnte, dass die letzte Frage der Forscherin als Suggestivfrage dem Probanden die Antwort

in den Mund gelegt habe, so bleiben dennoch die Aussagen der anderen Kinder, denen die fehlende Farbe nicht wichtig ist. **Sven** (A7.2) argumentiert beispielsweise: „*Ich hab ja meine Tiere auch schwarz-weiß*“; das aber erst, nachdem er explizit auf die fehlende Farbe angesprochen worden ist. Für ihn wäre es ansonsten wohl kein Thema gewesen.

Von den meisten der 10 Kinder, die *lieber ein farbiges Bild* gesehen hätten, kann gesagt werden, dass sie eher zu den schwächeren SchülerInnen zählen oder aber, dass sie über eine ausgeprägte Fantasie verfügen.

Sieht man sich nun die Begründungen dieser Kinder genauer an, so fällt auf, dass sich einige von ihnen von einer Farbgebung bei Bildern Hinweise zum besseren Verständnis des jeweiligen Bildes erhoffen.

So meint **Helga** (A7.2), eine schwache Schülerin, gleich als erstes auf die Frage hin, warum ihr Bild H1 nicht gefiele:

Helga: „*Das ist mir zu weiß und zu schwarz gezeichnet*.“
Interviewerin: „*Ach so. Das magst du nicht, wenn Bilder schwarz-weiß sind*?“
Helga: „*Hmhm, und ich weiß nicht hier, was das hier bedeuten würde, das hier, mit diesem Treten so rauswerfen*.“

An dieser Stelle kommt bei Helga noch ein inhaltliches Argument hinzu. Sie mag es nicht, dass jemand für sie unverständlicherweise herausgetreten wird. Doch im weiteren Verlauf des Gespräches kommt sie nochmals auf das bessere Verständnis zu sprechen.

Helga: „*Hmhm, ist mir zu schwarz und zu weiß. Das gelbe Licht könnte man ja auch noch gelb machen*.“
Interviewerin: „*Was würdest du denn dann an dem Bild verändern? Du dürftest jetzt alles verändern, was du willst, was würdest du dann verändern? Einmal hier das Licht gelb, hast du gesagt. Und sonst?*“
Helga: „*Na, die Kleider ein bisschen bunt*, [I: *Hm*] *und dann könnten sie ja, hm, den Tisch in die Mitte machen, und dann könnten hier noch zwei und die drei noch richtig zusammen spielen und das Geld ist gelb und die Scheine grün.*“

Wiederum spielt der Inhalt für Helga eine Rolle – sie möchte eine „schöne“ Situation, in der die Leute alle zusammen spielen. Daneben würde sie schwer erkennbare Dinge, wie die Lampe oder die Geldstücke, durch Farbgebung eindeutiger erkennbar machen wollen.

Auch Rainer (A7.2) aus Halle, ebenfalls ein schwacher Schüler, mag die Darstellung in schwarz-weiß bei H1 nicht. Sie führt zu einer völligen

Missinterpretation des Bildinhalts, der ihm – so wie er ihn versteht – nicht gefällt.

Interviewerin mit Bild H1: „*Erst mal das Schlechtere. O.K. Warum gefällt dir das denn nicht so?*“
Rainer: „*Weil, hm, weil, weil, weil man so, weil man nicht auf'm Bett, also auf'n Baum klettern sollte. Wei-, weil da sind dünnere Äste; [Hm.] und dann kann man ja runterfallen. [Hm.] Zum Beispiel wie hier; der ist da auch runter gefallen*.“
Interviewerin: „*Und, und das findest du dann nicht gut, wenn das in einem Buch abgebildet ist?*“
Rainer: „*Hm*.“
Interviewerin: „*Und sonst?*“
Rainer: „*Sonst finde ich hier noch alles bestens. Außer das hier*.“
Interviewerin: „*Hm?*“
Rainer: „*Hier oben*.“
Interviewerin: „*Diesen Kranz um, um diese Laterne?*“
Rainer: „*Hm*.“
Interviewerin: „*Warum meinst du, haben die da einen Kranz dran gemalt?*“
Rainer (stöhnt): „*Wei-, weiß ich nicht. Weiß ich nicht, aber das ist recht gefährlich, wei-, weil wenn, da könnte das ja alle ab-….abbrennen*.“

Rainer erkennt also gar nicht, dass der Sohn von dem Wirt hinausgetreten wird; seiner Ansicht nach fällt er vom Baum und der Wirt hilft ihm beim Aufstehen.

Deutlich erklärt sich auch **Norbert** aus Köthen (10.2.1.2.2) über Bild K4:

Interviewerin: „*Und wie gefällt dir das Bild ähm, [dass es schwarz-weiß…]*“
Norbert: “ *[An sich?]* “
Interviewerin: „*Ja, genau. An sich*?“
Norbert: „*Hm, gut. Nur, es müsste sich man sich bunt anmalen, dass man auch erkennt, was das eigentlich sein soll*.“
Interviewerin: „*Also, Schwarz-Weiß-Bilder magst du nicht*?“
Norbert: „*Hmhm. Nee, man weiß ja gar nicht mal, was das hier ist. Das erkennt man nicht. Naja, das könnte vielleicht ein Apfel sein*.“

Norbert ist ein durchschnittlicher Schüler. Seine Eltern sind in einer Freikirche. Er ist daher recht „bibelfest“. Auf drei Bildern hat er die Geschichte vom „Barmherzigen Samariter“ erkannt – nur auf besagtem Bild K4 nicht; das stört ihn. Vielleicht erhofft er sich durch ein farbiges Bild mehr Aufschluss darüber, welche Geschichte dargestellt sein könnte.

Alle anderen Kinder dieser beiden Klassen, aus Halle und Köthen, thematisieren in den Interviews das Schwarz-Weiß der Zeichnungen nicht.

D.h. <u>insgesamt</u> kann gesagt werden, dass das Fehlen der Farbe für die Kinder kein Kriterium ist, das sie bei der Auswahl eines Bildes nach *ästhetischen* Gesichtspunkten leitet.

Die Meinung, ein Bild habe für Grundschulkinder im Allgemeinen **bunt** zu sein, wie es H.-P. Eggerl (Kap. 2.2), M. Parsons (Kap. 3.1) und I. Renz (Kap. 4.3) anführen, kann daher in dieser Studie *nicht* bestätigt werden: 11 Kinder wählten hier nämlich ein Schwarz-Weiß-Bild sogar zu ihrem Lieblingsbild.

Wohl ist aber Farbgebung ein Kriterium, das sich insbesondere schwächere Schüler für ein besseres *inhaltliches* Verständnis wünschen! Unsichere bzw. schwächere SchülerInnen mögen keine Schwarz-Weiß- oder kontrastarmen Bilder. Sie erschweren Ihnen ein Erkennen des Inhaltes. Für diese SchülerInnen, aber auch *nur* für sie, ist das Fehlen von Farbe ein starkes Kriterium, ein Bild als nicht „schön“ zu empfinden. Für alle anderen ist es vordergründig *nicht* wichtig, ob ein Bild schwarz-weiß oder bunt ist.

Als Gründe, warum die Schwarz-Weiß-Darstellungen von ihnen nicht als negativ empfunden wurden, führten die Kinder einerseits an, dass sie selbst auch schwarz-weiß gemalt hätten. Zudem wurden die Schwarz-Weiß-Darstellungen in Mangas vergleichend herangezogen; diese japanischen Comics, die hauptsächlich in schwarz-weiß gedruckt sind, sind bei den Kindern eine beliebte Lektüre (z.B. bei Anja, 10.2.1.2.3). Das heißt, eine in dieser Studie festzustellende größere Offenheit gegenüber Schwarz-Weiß-Bildern könnte auch mit einer ausgeprägteren Sehgewohnheit von Schwarz-Weiß-Bildern durch die Mangas im Leben der Kinder erklärt werden. Viele Darstellungen in ihren eigenen Bildern sprechen für diese Erklärung, da inhaltliche Bildzitate aus eben diesen Mangas, wie Einhörner, Pegasus und wundersame Kristalle, in ihnen zu finden sind; sie belegen, wie präsent solche Bildideen in der kindlichen Vorstellungswelt sind. Damit haben sie aber auch Einfluss auf ihre Bildrezeption.

11.2.2. Konturierungen

Konturierungen sind ein weiterer Formaspekt, den 8 Kinder (von 34) zur Bewertung der vorgelegten Bilder herangezogen haben. Dabei muss bei der Auswertung unterschieden werden zwischen:

- **verschwommenen Konturen** (a), wie sie auf den Bildern von *Rita Frind* (M3, H2; s. Anlagen A6.3 und A6.2) zu sehen sind, die den Kindern in Halle und Magdeburg vorgelegt wurden. Durch die von der Künstlerin gewählte Art der Gestaltung aus farbigem Transparentpapier mit zusätzlicher Bearbeitung mit Aquarellfarben, sind ihre Bilder teilweise von reduzierter Gegenständlichkeit und wirken somit fast holzschnittartig.
- **kaum erkennbaren Konturen** (b), wie auf dem Bild M2 (s. A6.3), das von einem Kind gemalt wurde; bei diesem Bild wurden die Konturen mit einem grauen Fineliner gezogen, so dass sie in der Endgestalt des Bildes kaum zu Tage treten.

a) Insgesamt, so sei vorweggenommen, fallen die **verschwommenen Konturen** von M3 und H2 für ein Gesamturteil der Kinder nicht so negativ ins Gewicht, wie die fehlenden Konturen auf Bild M2. Das lässt sich daran erkennen, dass zwar 4 Jungen das Holzschnittartige an M3 kritisieren, dieses Bild aber dennoch zum Lieblingsbild deklarieren können und 3 Mädchen sogar die verschwommene Darstellungsweise als positiv hervorheben.

Zunächst zu den Beiträgen der vier Jungen, die – trotz Kritik an den verschwommenen Konturen – das Bild M3 *mögen*:

Konrad (10.2.3.2.5) aus der katholischen Schule, dessen künstlerische Leistung deutlich hinter der seiner Klassenkameraden zurück bleibt, meint unter Lachen zu M3: „*Na, pfff, die Giraffe sieht so eckig aus.*“ Sein Freund **Kaspar** (A7.3) schließt sich ihm an; die Tiere seien zwar auf M3 schön gemalt, aber:

Kaspar (er lacht): „*Äh. Ich würd das noch so richtig deutlich malen.*“ (tippt auf die Giraffe)
Interviewerin: „*Die Giraffe oder noch mehr?*“
Kaspar: „*Ja, alles so richtig, dass man das gut erkennen kann*.“

Ebenso ihr gemeinsamer Freund **Daniel** (A7.3) auf die Frage hin, was er denn an dem Bild M3 verändern würde: „*Dass da Blätter sind und nicht so ne riesen Blätter*.“

Die Argumentation der drei Freunde geht in unterschiedliche Richtungen: Während Kaspar bemängelt, dass der *Bildinhalt schwer* zu *erkennen* sei, kritisieren Daniel und Konrad, dass die *Darstellungsweise nicht naturalistisch* sei. Dieses Argument führt auch der vierte Junge – **Edgar** (A7.3) – gegen dieses Bild M3 an. Interessant ist, dass sich *diese* oben genannten drei Freunde an der Darstellungsart von *Frind* stoßen. Sie stellen einen gemeinsamen „Typus" von Schüler dar, der sich nicht mit etwas Neuem, Ungewöhnlichem auseinander setzen möchte; die Bilder müssen leicht eingängig, „actionreich" und möglichst naturalistisch sein – so wie sie die asiatischen Comics liefern.

Neben den drei Freunden, die ihr Lieblingsbild noch „verbessern" würden, gibt es drei Mädchen, die sogar ausdrücklich ihr *Gefallen* an der verschwommenen Darstellungsart betonen.

Anne (A7.3) gefällt M3, „*weil die Tiere ähm Fantasie sind*."
Interviewerin: „*Hm, wieso sind die Fantasie meinst du*?"
Anne: „*Weil die mehr so, wie so Spitzen haben. Das finde ich toll. Dass man einfach mal seine Fantasie malt und die Blätter müssen ja nicht immer aussehen wie Blätter. Das finde ich toll*."
Oder **Helma** (8 Jahre, städt. GS), die H2 (A6.2) mag, „*weil das so schön gezeichnet ist und da hat, und jetzt halt auch nicht so genau gerade – so' n bisschen verschwommen*."

Ob hierbei eine *geschlechtsspezifische Differenz* zutage tritt, kann nur angedacht werden –mehr würde die geringe Datenzahl überstrapazieren. Doch könnte es sein, dass sich hinter dieser Verteilung eine Bevorzugung von klaren, geraden Linien bei den Jungen und von weicheren, fließenden Linien bei den Mädchen verbirgt.[430]

b) Kaum erkennbare oder **fehlende Konturen** sind hingegen ein Grund, ein Bild abzulehnen; wahrscheinlich, weil das Fehlen von klaren Abgrenzungen ein einfaches Erkennen des Bildinhaltes erschwert, wie mit folgender negativer Aussage zu Bild M2 verdeutlicht werden kann:

[430] J.-H. Kim, Ästhetische Vorlieben bei Kindern und ihre Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen, bes. S. 119ff. Über 60% der befragten Mädchen bevorzugen das weichere, bewegte Bild, die Jungen das geordnete, statischere.

Lars (A7.3) ist künstlerisch interessiert. Er erzählt im Interview, dass Paul Klee sein Lieblingsmaler sei. Er selbst malt gerne (Familienbild A9.3), „nur" Ausmalen mag er allerdings nicht. Zu M1 (A6.3) bekundet er unverzüglich seinen Beifall und möchte wissen, wer der Maler sei. Bei seinen eigenen Ideen für eine Kinderbibel führt er an, dass er zu jeder Geschichte ein Bild wolle, zu jedem Bild eine Erklärung und dass die „heiligen imer läuchtent sein sollen". Seine ablehnende Haltung gegenüber Bild M2 (A6.3) begründet er folgendermaßen:

Lars: „*Also wegen dem Meer; das ist so, das ist so …hier, das und das, das ist irgendwie, das sieht so aus, als ob das alles eins wär'*." Und an anderer Stelle: „*Das sieht, und den Busch sieht man auch nicht so gut. Und die, das hier gefällt mir nicht und die Schlange. Soll das eine Schlange sein?*"

Lars ist ohne Konfession. Ob seine ablehnende Haltung gegenüber M2 nur an der in seinen Augen mangelnden künstlerischen Ausführung liegt oder auch etwas mit seinem fehlenden christlichen Hintergrund zu tun hat, was ihm ein Erkennen des Bildes zusätzlich erschwert, muss offen bleiben. Auch die Frage, ob für weitere Kinder eventuell die undeutlichen Konturen ein Argument waren, das Bild M2 als nicht schön zu empfinden, kann nicht beantwortet werden, weil kein weiteres Kind sich in den Interviews dazu geäußert hat.

Zusammenfassend kann zum Aspekt der Konturierung festgehalten werden, dass Kinder nicht unbedingt eine klare Linienführung für ein positives ästhetisches Urteil benötigen. Jungen scheinen allerdings generell mehr Wert darauf zu legen als Mädchen. Zudem kann angenommen werden, dass gänzlich unscheinbare Konturen dem Kind ein Erkennen des Bildinhaltes erschweren und zur Ablehnung des Bildes führen – insbesondere bei Kindern ohne christlichen Hintergrund, die ein Bild mit biblischem Inhalt betrachten.

11.2.3 Farbwahl

Mehr Kinder als zum Aspekt der Konturierung haben sich zur Farbzusammenstellung auf den Bildern geäußert. Unter diesem

Gesichtspunkt lassen sich 31 Kinderaussagen auswerten – wobei dabei die Kommentare außer Acht gelassen wurden, die nur die Schwarz-Weiß Thematik betreffen.

Generell müssen auch hier Unterschiede in der Argumentation der Kinder beachtet werden:

Zum einen kann ein Augenmerk auf die Kommentare der ProbandInnen zu den **Farbkontrasten** (a) geworfen werden. Zum anderen auf jene, die die verwendete **Farbpalette** im Blick haben (b), und zum Dritten auf die, die eine **Relation zwischen** der **Farbgebung** und dem **Bildinhalt** zur Sprache bringen (c).

a) Zunächst zu den **Farbkontrasten**: Die beiden Kinder, die sich zu diesem Punkt äußern, legen *Wert auf gute Kontraste* im Bild. Daher gefällt ihnen das Bild M2 (A6.3) auch nicht.

Emil (A7.3) meint beispielsweise: „*Die Farben fand ich nicht so gut*."
Interviewerin: „*Naja. Was würdest du denn anders machen an den Farben? Welche Farben würdest du verändern und wie*?"
Emil: „*Na, eigentlich würde ich hier den Busch dunkler machen [Hm.] als das hier*."

Und **Emily** (10.2.3.2.4) aus der gleichen Klasse führt an:

Emily: „*Hmhm, weil das so dustere Farben sind*."
Interviewerin: "*Hm, das stimmt. Und sonst*?"
Emily: "*Sonst, man kann die Tiere gar nicht so erkennen, weil auf dem dunklen Untergrund, da leuchten die Tiere da drauf gar nicht so*."
Interviewerin: „*Hm…*"
Emily: "*Und zum Beispiel wie hier hinten das Wasser oder was das sein soll, das erkennt man irgendwie gar nicht, weil alles fast so in den gleichen Farben. Da weiß man gar nicht, wo was abgeschnitten ist*."

Im weiteren Verlauf des Gespräches fragt die Interviewerin: „*Das heißt, wenn du das Bild verändern dürftest, dann würdest du die Frau anziehen und die Hand anders malen*."
Emily: „*Hm, und vielleicht ne hellere Farbe geben. Weil man weiß ja jetzt nie, ob das Wasser und Himmel in einem sind [Ja.] oder ob das beides Himmel ist*."

In ihren Ausführungen betont Emily, dass Kontrastarmut ein Bilderkennen erschwert, da die Bildgegenstände sich nicht deutlich voneinander abgrenzen lassen. Zudem klingt bei ihr noch an, dass sie sich hellere Farben wünscht. Konsequenterweise hat Emily bei ihren eigenen Ideen für eine Kinderbibel dann auch notiert, dass sie sich einen „leuchtenden Jesus"

wünsche, was allerdings wohl auch eine Betonung der Besonderheit Jesu impliziert.

b) Bezüglich der gewünschten **Farbpalette** für ein Bild geben viele Kinder im Interview ihrem Bedürfnis nach *hellen Farben* Raum. So bemängeln fünf Kinder an dem Bild M2 (A6.3), dass die Farben keine Leuchtkraft besäßen, also zu dunkel seien. Bei M1 (A6.3) taucht dieses Argument einmal und bei K3 (A6.1) zweimal auf.

Angela (10.2.3.2.1) aus der kath. GS führt die fehlende Leuchtkraft gleich als erstes Argument gegen Bild M2 an: „*Die Farben, die sind alle so dunkel*." Wohingegen sie bei M3 (A6.3) betont: „*Und das gefällt mir, weil es so bunt ist. Und da sind viel hellere Farben als hier mit drin*."

Auch **Anne** (A7.3) aus ihrer Klasse stört die Dunkelheit der Farben auf Bild M1: „*Weil das ist irgendwie so dunkel und nicht nach Fantasie, so hell. Ja, so leer so. Weiß nicht.*" Bei ihr fließen mehrere Gesichtpunkte zusammen. Einerseits findet sie das Blau-Grün von M1 zu dunkel; M3 mit Rosa und Gelb ist für sie heller. Andererseits ist M1 auch nicht „nach Fantasie"; zum Dritten empfindet sie die Landschaft mit Vögeln, die andere Kinder als „friedlich" oder „ruhig" beschreiben, als „leer" – auf ihrem Lieblingsbild M3 sind viele verschiedene Tiere abgebildet.

Weitere 8 Kinder wünschen sich eine *reale Farbgebung*. So möchte **Daniel** (A7.3) „*nur, dass der Affe braun wär*" – statt lila wie auf Bild M3; und **Alina** (10.2.3.2.6) gefällt die Art, wie Bild M4 (A6.3) gemalt ist, nur „mittel", „*weil das* (Wasser; Anm. der Autorin) *hätte ja auch eigentlich blau sein können*" – und nicht weiß.

In dieser Hinsicht hätten die Farben auch nach **Andrea** (10.2.2.2.7) verändert werden können. Zu H2 (A6.2) bemerkt sie:

Andrea: „*Na, den Baum hier grün, das Haus vielleicht etwas größer, rot, dann Gardinen…*"
Interviewerin: „*Und du hattest vorhin auf die Wiese gezeigt; die würdest du auch… verändern*?"
Andrea: „ *Na, dann richtig grün malen*."

Helma und **Samuel** (10.2.2.2.4 bzw. A7.2) stören sich in H3 (A6.2) an einer „Konfetti-Sonne“.

Helma: „*Das ist nicht so schön gezeichnet und auch so bunt irgendwie; so ganz bunt mag ich das irgendwie nicht*.“
Interviewerin: „*Hm, kannst du das noch genauer sagen, was dir zu bunt ist*?“
Helma: „*Ja, zum Beispiel die Sonne und das Haus und diese, ich weiß nicht, sind das irgendwie Konfetti oder so*?“
Und Samuel: „*Die Sonne hier – rot, hellblau, grün und so, so drum*.“

Dieses Kriterium der realen Farbgebung wiegt allerdings wohl nicht so schwer, wie das der fehlenden Farbkontraste und das der zu dunklen Farben; denn es gibt auch 4 Kinder, die zwar Notiz von der für sie außergewöhnlichen Farbgebung nehmen, das Bild aber dennoch schön finden können. So zum Beispiel **Daniel** (A7.3) oder **Leo** (10.2.2.2.3), dem H2 gut gefällt obwohl „*das, das bestimmt Gras ist; das sieht zwar blau aus, aber finde ich schön. Den Baum hier, der sollte eigentlich auch grün sein, aber jetzt ist er blau. Sieht trotzdem schön aus*.“ Doch würde auch er eine reale Farbgebung bevorzugen, könnte er das Bild verändern: „*Ich hätte die Bäume verändert, das Gras ein klein wenig grüner; dann hätte ich das Rote jedenfalls mal weggemacht, ist egal, was das ist*;“

Astrid (10.2.2.2.1) gefällt sogar der auf diesem Bild in der Abenddämmerung blau erscheinende Baum: „*Hmhm. Das stört mich nicht. Das finde ich sogar gut. Also ein bisschen Fantasie muss ja auch in jedem Bild drin stecken, finde ich*.“ Es wird mit ihrer Aussage allerdings auch deutlich, dass sie wie die wenigsten Kinder erkennt, dass die blaue Farbe auf das Abendlicht (auf Bild M3 auf den Schatten) zurückzuführen ist.

Ein möglichst *großes Spektrum* aus der Farbpalette ist ein weiterer Wunsch von Kindern für ein Bild, wobei es dabei zugleich nicht *zu* bunt sein darf. **Emily**, die oben schon zitiert wurde, mag M4 nicht so:

Emily: „*Weil, weil eigentlich ist irgendwie wieder zu bunt.*“
Interviewerin: „*Ach so, ganz bunt soll es auch nicht [sein*.“
Emily: „ *[Hmhm*.“
Interviewerin: „*Ist ja interessant*.“
Emily: „*Da gefällt mir das hier* (M3, Anm. der Autorin) *schon besser. Das ist zwar auch bunt, aber nicht so dolle*“, denn da sei hauptsächlich Grün, die „*Hauptfarbe auf der Welt*“ drin.

Zum Schluss sind es noch die „*Lieblingsfarben*“ der Kinder, wie insbesondere Rot, Gelb und Grün (so bei **Sven**, **Astrid** und **Helga** aus der städt. GS), die ein Bild zu einem Lieblingsbild machen können.

c) Eine letzte Betrachtung unter dem Aspekt der „Farbwahl“ führt zu der Frage nach der Relation zwischen **Bildinhalt und Farbgebung**.
Insgesamt haben 9 Kinder aus der ev. GS Aussagen zu diesem Punkt gemacht, allesamt zum Bild K3 (A6.1) zum „barmherzigen Samariter“ von Kees de Kort.
Vier Kinder von ihnen setzen die dunkle Farbwahl auf dem Bild in *Relation zu dem traurigen Inhalt*. **Ralf** (A7.1) erklärt zum grauen Gesicht: „*Vielleicht, weil das Bild etwas dunkel, also, weil der überfallen wurde.*“ Dennoch würde er gerne die Farben von „symbolischen“ in realistische ändern, so z.B. bei der „*Wüste*.“

Interviewerin: „*Was würdest du denn stattdessen machen?*“
Ralf: „*So gelb*.“
Interviewerin: „*Gelb? Ja? Und sonst noch?*“
Ralf: „*Der Himmel noch so und wie das Gesicht noch.“…. „Hm, so’ n Rosa, was so aussieht wie Menschenfarbe*.“

So auch **Anja** (10.2.1.2.3), die einerseits das Dunkle kritisiert, andererseits aber die Farbwahl als Aufruf des Künstlers an den Betrachter versteht.

Interviewerin: „*Und die Farben? ((Pause)) Ist so gut?*“
Anja: „*Joa. Halt ein bisschen bunter könnte das sein*.“
Interviewerin: „*M-m. Was meinst, warum der Künstler das so gemalt hat?*“
Anja: „((Pause)) *Vielleicht als Lehre, dass man so was nicht machen dür- sollte*.“
Interviewerin: „*M-m. Weil die Bilder sind ja hier recht bunt. Das ist ziemlich gelb und das ist ganz bunt und das hier ist so trau- so, so dunkel von den Farben her einfach.*“
Anja: „*Traurig irgendwie; als würden die Farben weinen*.“

Elisabeth (10.2.1.2.10) meint, der Künstler habe so dunkle Farben verwendet: „*weil also, weil es ein trauriges Bild ist.*“ Sie würde es nicht ändern, da es „*gut gelungen*“ sei.

Eva (10.2.1.2.7) schließlich erzählt gleich als erstes auf die Frage hin, warum ihr das Bild gefalle:

Eva: „*Weil das so schön gemalt ist und…*“
Interviewerin: „*Was genau ist da so schön dran gemalt? Kannste das beschreiben?*“

Eva: „*Weil die das, also manchmal wei… macht man, das ist ja gerade ne Geschichte, die traurig ist, und da ist der Himmel so schön dunkel.* [*Aha.*] *Das man das da so richtig sieht*."
Bild K2 (A6.1) hingegen gefällt ihr nicht: „*weil da so fröhliche Farben sind*."
Interviewerin: „*Aha. Aber fröhliche Farben ist doch eigentlich schön anzugucken. Warum stört dich das dann?*"
Eva: „*Na ja, weil, weil da kann man ja nicht fröhlich malen; weil das ist ja nicht fröhlich, wenn der* da *liegt und [M-m.] es dem nicht gut geht und so*."

Eva ist allerdings auch eine besondere Schülerin. Mit ihren sieben Jahren ist sie in der Rechtschreibung sicher und hat viele eigene Ideen für eine Kinderbibel, die ihre Tischnachbarn sich zunutze machen.

Einen anderen Ansatz, die dunklen Farben zu interpretieren, haben zwei weitere Kinder. Sie sehen darin einen Hinweis, dass es in der dargestellten Szene Nacht gewesen sein muss. Doch bleiben sie bei dieser äußeren, naturalistischen Interpretation stehen und machen nicht den Schritt, wie die drei Mädchen, hin zu einer Interpretation, die innere Gefühle mit beachtet. **Albert** (A7.1) möchte das Bild nicht verändern: „*weil es war ja auch spät am Abend, als der Samariter da lang gegangen ist*."

Und auch **Sandro** (A7.1) meint, alles sei so grau, „*weil es dunkel war bestimmt*."
Interviewerin: „*Meinst du es war nachts, als es passierte. Aha, das könnte sein*."
Sandro: „*Weil die meisten Menschen kommen dann immer nachts und machen ähm, äh die Sachen kaputt oder wenn einer in der Wüste geht*."

Die verbleibenden drei Kinder erkennen *keinen Grund für die Farbwahl*; sie würden das Bild lieber heller machen, hätten sie die Möglichkeit dazu. Zwar erkennt auch **Torsten** (A7.1), dass auf dem Bild eine nächtliche Szene dargestellt sein könnte; dennoch möchte er die Farben ändern.

Torsten: „*Nee, da würde ich den Sand ein bisschen gelb machen….*"
Interviewerin: „*M-m.*" (Pause)
Torsten: „Und ne Sonne. (…) Und den, also den Mann von eh, ein bisschen heller malen."

Unter dem Aspekt der Farbwahl kann Folgendes zusammengefasst werden: Zum leichteren Erkennen des Inhalts wünschen sich Kinder eine gute Farbkontrastierung. Zudem äußern sich mehrere Kinder positiv über eine reale Farbgebung sowie helle Farben. Nur wenige Kinder argumentieren für ein Bild wegen des Vorhandenseins ihrer Lieblingsfarben bzw. eines großen Farbenspektrums.

Tabelle 5: Bewertung der Kinderbilder durch Kinder.

Anzahl der Kinder, denen das Kinderbild…	K2	K4	H1	H3	M2	M4
…gefällt (Lieblingsbild)	1	**9**	1	**4**	0	3
…*nicht* gefällt	**8**	4	**9**	2	**15**	**5**

K2 und K4 zum „barmherzigen Samariter“ wurden in der ev. Grundschule in Köthen (19 SchülerInnen) gezeigt,
H1 und H3 „Vom verlorenen Sohn“ in der staatl. Grundschule in Halle (13)
und M2 und M4 zur „Erschaffung von Mann und Frau“ in der kath. Grundschule in Magdeburg (20).
Grundlage der Tabelle sind nur die Aussagen der 52 Kinder (von 55), die ihre Wahl *begründet* haben.

Ein Sinn für die symbolische Bedeutung von Farben ließ sich bei nur drei Mädchen wirklich erkennen; diese Mädchen sind alle evangelisch, haben also zumindest einen vagen christlichen Hintergrund und zeichnen sich durch ihr logisches Denken aus. Alle anderen Kinder interpretieren die Bedeutung der Farbwahl als realistisch.

11.2.4 Bilder von Kindern

Im folgenden Abschnitt soll die Meinung von Kindern über andere Kinderbilder geklärt werden. Haben Kinder generell eine ablehnende Meinung gegenüber den Werken anderer Kinder, wie in der Literatur bislang vertreten?

Insgesamt können zu diesem Kriterium die Antworten von 52 Kindern (von 55) zur Begutachtung herangezogen werden, die näher auf die Kinder-Bilder eingehen. Dabei lehnen 43 Kinder ein Kinderbild[431] ab, und 18 Kinder wählen ein Kinderbild zu ihrem Lieblingsbild (s. Tab. 5, S. 315). Bei einem Blick auf die Verteilung der ablehnenden bzw. zustimmenden Stimmen, fallen die deutlichen Abwertungen der Bilder K2, H1 und M2 auf sowie die positive Resonanz, die das Bild K4 hervorruft. Das Kinderbild K4 zum barmherzigen Samariter war bei den Kindern der evangelischen

[431] Alle Bilder sind in der Anlage A6 zu finden.

Tabelle 6: Argumente bei der Bildwahl (Anzahl der Nennungen in Klammern).

	gefällt…	gefällt *nicht*…
K2	• gut gemalt (6): Palmen, gut zu erkennen, wie Fantasie. • bunt (1) • Inhalt (1): Mann hilft!	• Inhalt (7): Leute treten auf Verletzten. • Farben (1): zu fröhlich für den Inhalt.
K4	• Inhalt (8): Mann hilft, kein Blut, haben Spaß, sprechen miteinander. • gut gemalt (7): Schatten, lustig, wie Zeichentrick • schwarz-weiß stört nicht (2)	• komisch gemalt (4): Menschen, Pferd. • schwarz-weiß (3)
H1	• gut gemalt (5) • schwarz-weiß stört nicht (2)	• Inhalt (8): einer wird getreten • schwarz-weiß (7) • sachliche Details (5): Zunge herausgestreckt; Augen gruselig groß.
H3	• bunt (3) • gut gemalt (3): Leute, Haus, Perspektive.	• nicht schön gezeichnet (3): Sonne, Mund. • zu bunt (1) • zu voll (1)
M2	Es wird *nichts* Positives genannt.	• sachliche Details (16): Zunge herausgestreckt, Mensch ist nackt, Hand. • dunkel, wenig Kontrast (10) • Inhalt „stimmt“ nicht (3): Eva fehlt; Hand ist lila, Gott aber unsichtbar; Regen nur an einer Stelle? • leer (4): wenig Tiere, keine Sonne, langweilig. • komisch gemalt (3): Frisur, Schlange so dünn, Mensch. • Inhalt unklar (1): Warum steht der Mann da? • Inhalt (1): Gott will Menschen „streichen“.
M4	• viele, lustige Tiere (3) • gut gemalt (1) • sieht aus wie aufgeklebt (1) • bunt (1)	• sachliche Details (5): nackte Menschen, Spinnennetz. • komisch gemalt (4): Tiere, Haare vom Menschen, Grinsen. • Inhalt nicht real (3): Tiere passen da nicht hin, wo sie abgebildet sind.

Grundschule sogar das meistgenannte *Lieblingsbild*. Bei H3 und M4 ist der jeweilige Unterschied an Stimmen für oder gegen das Bild nicht so groß. Doch wurde das Kinderbild H3 zur Rückkehr des verlorenen Sohnes in der städtischen Grundschule zum *besten textbegleitenden* Bild gewählt (vgl. 12.4). Es genügt also nicht, lediglich mit der Verteilung der Stimmen zu belegen, dass die Mehrheit der Kinder (43 von 51) ein Kinderbild ablehnt. Diese Aussage relativiert sich nämlich, werden die Aussagen der einzelnen Kinder genauer auf ihre unterschiedlichen *Argumentationsstränge* hin beleuchtet. Tabelle 6 (S. 316) präsentiert alle Argumente für oder gegen die jeweiligen Bilder in einer Übersicht.
Bei Betrachtung dieser Tabelle fällt auf, dass bei der Bewertung von Kinderbildern alle Kriterien zusammenfließen, die bereits in den vorigen Unterkapiteln zum Sach- und Formsinn diskutiert wurden.

a) Bei den Kinderstimmen, die die Kinderbilder *kritisieren* und ablehnen, fallen vor allem folgende Argumente durch ihre Häufigkeit, mit der sie genannt werden, auf: Schwarz-Weiß-Darstellungen, dunkle Farben sowie Kontrastarmut und sachliche Details, die „anstößig sind“ – ein Mann streckt die Zunge heraus, ein Mann ist nackt – oder im Bildkontext „sperrig“ erscheinen, wie die Hand, werden abgelehnt. Daneben sind *Inhalte*, die nicht gefallen, weil sie beispielsweise traurig sind, ein Hauptargument, um ein Bild abzulehnen. Dieser Punkt wird in Kap. 11.3 noch ausführlicher beleuchtet und diskutiert werden. Hier soll jedoch schon einmal anhand der Kinderbilder analysiert werden, aus welchem Grund bestimmte Inhalte abstoßen. Die Bilder K2 und H1 werden, wie aus Tabelle 6 ersichtlich, hauptsächlich aus inhaltlichen Gründen abgelehnt. Betrachtet man die Aussagen der Kinder zu diesem Aspekt genauer, so fällt auf, dass die *Überzeichnungen* der kindlichen Künstler bei den BetrachterInnen die Ablehnung hervorrufen: ein Mann, der einen anderen Mann aus der Gaststätte tritt, ist furchtbar (H1) – er könnte ihn doch auch einfach nur wegschicken. Ein Mann, der über einen Verletzten hinweg läuft, ist erschreckend (K2). Eine andere Art von Überzeichnung ist auch in Bild M4

zu finden: Krokodil und Pferd nebeneinander – das geht nicht. Die kindlichen Künstler haben vermutlich diese Darstellungsweisen gewählt, um die Bildaussage, die sie anderen Kindern vermitteln wollen, zu verdeutlichen. Den kindlichen Betrachtern sind sie allerdings oftmals *zu* deutlich, das meint zu *drastisch*, oder sie sind nicht mit ihrem Weltbild zu vereinen. Das einzige Kind, das die Überzeichnung auf Bild K2 nicht versteht und meint, der Mann wolle dem anderen helfen, hat dieses Bild zum Lieblingsbild gewählt.

In Tabelle 6 erscheinen außerdem einige Stimmen, die wirklich die *kindliche* Art der Darstellung abzulehnen scheinen, indem sie kritisieren, dass das Dargestellte „*komisch*“ aussähe. Bei genauerem Hinsehen lässt sich „komisch“ auch mit *nicht naturgetreu* umschreiben. Vor allem die Darstellungen der Menschen und Tiere sind nicht so, wie die Kinder sie aus der Realität kennen.

So zählt z.B. **Ernst** (A7.3) zu M4 auf: „*Warum mir das nicht so gefällt? Weil, der Elefant, der gefällt mir nicht so*.“
Interviewerin: „*Warum? Kannst du das erklären?*“
Ernst: „*Ha, weil der so irgendwie kringelig aussieht und krumm*.“
Interviewerin: „*Eben nicht so wie ein Elefant*.“
Ernst: „*Ja. Und der Hase sieht auch nicht wie so’ n Hase aus, und die Vögel sehen auch ganz komisch aus*.“
Interviewerin: „*Was denn?*“
Ernst: „*Wie*?“
Interviewerin: „*Wieso? Die sind doch schön bunt*.“
Ernst: „Ja, *aber die haben so’ ne Wuschel auf dem Kopf*.“
Interviewerin: „*Ach so. Hm*.“
Ernst: „*Und dann finde ich den Tiger hier nicht so schön, weil der hat so’ ne Schleife*.“
Interviewerin: „*Ach so. Und das haben die in real nicht, in natur?*“
Ernst: „*Und das Schwein, das gefällt mir auch nicht so, weil es bloß ei…, weil es kei…, weil es nicht so’ ne Stoßzähne hat*.“

Oscar (A7.3) bemängelt an M4: „*Naja, der eine, der hat so struppige Haare und grinst so, ach und die andere sieht so auch nicht schön aus*.“
Nico (A7.3) geht es mit Bild M2 ähnlich: „*Also, mir gefällt’ s nicht, weil das irgendwie, finde ich, ganz schön wenig Tiere sind, also verschiedene Arten von Tieren und* (er stockt) *irgendwie die Frisur hier gefällt mir nicht*.“
Interviewerin (lacht): „*Ist die dir zu altmodisch, oder?*“
Nico: „*Jo. Und die Hand hier oben stört irgendwie ein bisschen*.“[432]

[432] In Nicos Begründung sind drei Argumente voneinander zu unterscheiden. Zum einen gefällt ihm die Frisur von Adam nicht (vgl. Oscar), zum anderen ist ihm das Bild zu leer und zum dritten mag er die Hand nicht. Auf den zuletzt genannten Punkt wurde bereits unter 11.1.2 näher eingegangen.

Wie Ernst, Oscar und Nico, so nennen auch die Kinder zu den Bildern mit anderer Thematik (in den anderen Schulen; besonders zu K4 und H3) als Hauptkritikpunkte, die Leute seien „komisch“, nicht „richtig“ oder „lustig“ gemalt.

Norbert (10.2.1.2.2) äußert sich zu K4 so: „*Weil erstens wird sie, die sehen da komisch aus und da weiß man gar nicht, was das darstellen soll*.“
Interviewerin: „*Wie, was sieht komisch aus genau?*“
Norbert: „*Die, die ähm, ähm Kleider sehen irgendwie komisch aus und die sehen auch und die Leute sehen auch so lu…komisch aus*.“
Interviewerin: „*Kannst du das genauer erklären? Was da komisch aussieht an den Leuten?*“
Norbert: „*Ja, bei den Leuten sieht komisch aus, dass sie hier dick sind und gleich hier wieder dünn*.“
Interviewerin: „*Aha! Aha*.“
Norbert: „*Und hier der Schädel ist richtig fett und dick und seine Arme sind dünn*.“
Interviewerin: „*OK. Dann findest du es nicht schön gemalt. Einfach, hm*.“
Norbert: „*Ja, hier hat er spitze Finger und hier so andere*.“

Bild M2 ist das Bild, das alle negativen Kriterien, die die Kinder bei ihren Bildbewertungen angeführt haben, vereint. Kein einziges positives Argument wird für dieses Bild genannt. Zu den bereits angeführten kommen hier noch folgende Kritikpunkte der Kinder hinzu: Zum einen wird das Bild als leer – durch zu wenige Tiere – und damit als langweilig empfunden. Zum anderen gibt es auch hier Probleme mit dem Inhalt. Neben dem Argument, dass der Inhalt nicht schön sei, was hier nur von einem Kind angeführt wird, werden vor allem Verständnisprobleme deutlich, die auch durch das Symbol „Hand“ hervorgerufen werden. Außerdem stimmen manche Bildinhalte mit dem eigenen Weltbild bzw. mit dem Wissen, das von der Geschichte bereits vorhanden ist, nicht überein. Dies hat ebenfalls eine Ablehnung des Bildes zur Folge.

b) *Zustimmung* erhielten vor allem zwei Kinderbilder zu den Gleichnissen – die Bilder K4 und H3. Welche Kriterien führen die Kinder hier für ein „Gefallen“ an?

Einige Kinder stellen einfach fest, dass das jeweilige Bild „*gut gemalt*“ sei, auch wenn sie es nicht zum Lieblingsbild gewählt haben – so die Bilder H1 und K2. Doch auch das Haus auf H3 ist „*so gut gestaltet*“, wie **Rainer** (A7.2)

bemerkt. Ebenso **Samuel** (A7.2): „*Eigentlich ganz schön vom Haus her, von der Wiese und so, aber dass das hier*…“ Da stört ihn lediglich, wie die Sonne gemalt ist.

Andere Kinder benennen dieses „gut“ noch genauer: **Nadja** (10.2.1.2.1) gefällt zwar das Bild K2 insgesamt nicht, aber zu der Art, wie es gemalt ist, äußert sie sich so: „*Also, das finde ich schön, wie es gemalt ist.* (…) *Weil das so richtig gut gemalt ist. Richtig, dass man das auch richtig erkennen kann, was das ist*.“ Aus derselben Klasse bemerkt **Roland** (10.2.1.2.8) positiv zu K4: „*Das sieht so aus, dass das wie Zeichentrickkino ist*.“ Und **Antje** (A7.1) und **Elisabeth** (10.2.1.2.10) meinen zu demselben Bild:

„*Hm, mir gefällt das gut, weil ehm, weil manche malen ja das ganz anders, den gleichen, die malen immer keinen Schatten, und den Schatten finde ich eben gut, dass der das so gut hingekriegt hat*.“ bzw. „*Gut, ja. Also ich kann nicht ganz gut malen, aber ich finde es gut gemalt. Diese Schatten und so*.“

Zuletzt erwähnt noch ein Mädchen (**Andrea**, 10.2.2.2.7) zum Bild von der Rückkehr des Sohnes (H3), dass ihr neben der Farbwahl und dem Bildinhalt auch das perspektivische Malen bei diesem Bild gut gefalle:

Andrea: „*Ist farbenfroh, ist auch ein großes Haus; sind auch Menschen drum und ähm, das hatten wir auch in Kunst, das ähm hat, hat der oder die auch gut gemacht; der, der weiter hinter steht, der ist auch kleiner, und das ist ja auch.*“

Ein *gut gemaltes* Bild kann man also gut erkennen; es ist bunt und mit Fantasie gemalt und kommt bei der künstlerischen Gestaltung formalen Aspekten nach, die den Kindern aus dem Kunstunterricht bekannt sind. Insbesondere die Beachtung von Perspektive sowie Licht und Schatten werden hier genannt. Der Maßstab der Kinder für ein „schönes“ Bild ist somit nicht – wie W. Nolte meint – eine für sie *unerreichbare* Leistung in der Darstellung, sondern eher – wie I. Renz anklingen lässt (s. Kap. 4.3) – *eigene* und *schulische Leistungskriterien*: Lars mag das Bild M1, weil er es auch so ähnlich malen würde; K4 wird wegen des gekonnten Einsatzes von Licht und Schatten und H3 wegen der perspektivischen Darstellungen positiv bewertet. Somit kann festgehalten werden, dass sich einige Kinder – entgegen des ersten Eindrucks, den Tabelle 5 vermittelt – sehr positiv über die Malweise anderer Kinder äußern.

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, spielen neben diesen formalen Beurteilungskriterien wieder insbesondere *inhaltliche* Argumente eine Rolle bei der Bewertung durch die Kinder. So erfährt K4 große Zustimmung, weil der *Inhalt* dem Kriterium von „beauty“ entspricht. Kritische Stimmen, die wegen der fehlenden Farbe erhoben werden, sind bei diesem Bild weniger zahlreich und nicht so entscheidend.

Fazit:
Mit der vorliegenden Studie kann die in der Literatur oft vertretene Meinung, dass Kinder keine **Werke anderer Kinder** mögen, widerlegt werden. Wie die Auswertung gezeigt hat, muss viel differenzierter argumentiert werden. Kinder messen alle Bilder an denselben Kriterien. Dabei gehen die Bilder anderer Kinder zumeist nicht aus dem Grunde schlecht aus einer Bewertung hervor, weil es *Kinder*bilder sind und sie damit den *formalen* Ansprüchen nicht genügen. Sondern vor allem *inhaltliche* als auch *sachliche* Kriterien sind die ausschlaggebenden bei der Bildwahl. Kinderbilder werden dann abgelehnt, wenn die kindlichen Künstler Aspekte der Geschichte, die ihnen wichtig sind, *sehr* pointiert darstellen. Diese Art der Überzeichnung wird abgelehnt, weil der Inhalt provoziert und starke Emotionen auslöst: Er wirkt erschreckend auf die kindlichen Betrachter oder ist mit ihrem Weltbild nicht zu vereinbaren. Bilder, die inhaltlich als anstößig empfunden werden, können gleichzeitig unter *künstlerischen* Gesichtspunkten gefallen (H1, K2). Dabei bedienen sich die Kinder des eigenen und schulisch vermittelten Leistungsmaßstabs.

11.2.5 Biblische Geschichten in Form von Comics

Die Überzeichnung, ein Stilmittel von Comics, stößt bei Kindern dann nicht auf Gefallen, wenn es in irgendeiner Form als anstößig empfunden wird, wie soeben gezeigt. Doch heißt das, dass SchülerInnen Comics generell als kein geeignetes Darstellungsmittel für biblische Inhalte halten? Die Studien von G. Büttner/ H. Rupp (Kap. 2.2) und I. Renz (Kap. 4.3) geben dies

deutlich zu erkennen. Comics scheinen darin den SchülerInnen nicht verlässlich genug für die biblische Botschaft.

In der vorliegenden Studie erwähnen zwei Schüler in Köthen, **Roland** (10.2.1.2.8) und **Albert** (A7.1), dass die Bilder K4 bzw. K3 (beide A6.1) wie „Trick" aussähen. Diese Feststellung ist für sie jedoch durchaus *positiv*: Roland mag Bild K4, eben weil es wie „Zeichentrick" aussieht. Und Albert zieht K3 dem Bild K1 vor, weil es „mehr wie Trick ist". K1 ist ihm *zu* realistisch, zu „ekelig"; d.h. es ermöglicht ihm keine gedankliche Flucht in die Fantasie, sondern drängt sich ihm mit „realen Tatsachen" auf. Diese sehr direkte und zudem sehr realistisch wirkende Darstellung des Überfallenen im Gleichnis vom „Barmherzigen Samariter" hatte schon die Kinder bei I. Renz soweit in Bedrängnis gebracht, dass ihre Bildinterpretation völlig an der eigentlichen Intention der Darstellung vorbei ging (s. Kap. 4.3). Auch in der vorliegenden Studie tritt ein weiteres Kind aus Köthen die gedankliche Flucht an ob der zu realistischen Darstellung. Norbert lehnt das Bild K1 ab, weil es so ja gar nicht gewesen wäre: „*Da sieht er irgendwie komisch aus – seine Augen; und die Männer haben ihn gar nicht nackig ausgezogen, und er war auch nicht in der Wüste.*"

Das heißt aber, dass Kinder im Grundschulalter *nicht durchweg* comic- oder zeichentrickähnliche Darstellungen für biblische Inhalte ablehnen und naturalistische bevorzugen, sondern die Akzeptanz dieses Mediums ganz stark vom *Inhalt* des Bildes abhängt. Verstört der Inhalt die Kinder zu sehr, ist eine weniger naturalistische Darstellung, im Sinne einer Verfremdung, für die Kinder einfacher zu verarbeiten. Überzeichnet der Comic stark, so dass der Inhalt provozierend wirkt, wird er abgelehnt. Aussagen, ob Kinder Comics zur Darstellung *biblischer* Inhalte nicht mögen, sind an dieser Stelle nicht eindeutig zu treffen. Die Datenbasis für diese Fragestellung ist zu gering; zudem wurde den Kindern nicht gesagt, dass es sich bei den Bildern um Illustrationen von *biblischen* Geschichten handelt, so dass sie nicht immer als solche erkannt wurden. Doch wird im Laufe dieser Arbeit unter anderen Fragestellungen dieser Thematik noch einmal nachgegangen: Führen Kinder Comics zur Vermittlung von Glaubensbotschaften bei ihren

eigenen Ideen für eine Kinderbibel an (Kap. 13.1)? Inwieweit setzen sie Comics selbst zur Illustration biblischer Geschichten als Gestaltungsmittel ein (Kap. 14.3.1)?

11.3. Ausdruckssinn – gefühlsmäßiges Wirken auf den kindlichen Betrachter

Nachdem nun die Aussagen der Kinder bezüglich der Aspekte, die den Sachsinn und den Formsinn betreffen, analysiert und diskutiert wurden, sollen abschließend die Beiträge zum Ausdruckssinn betrachtet werden. Dazu wird das gefühlsmäßige Wirken der Bilder zu den drei biblischen Geschichten untersucht.

11.3.1 Vom barmherzigen Samariter – Polarisation zwischen „Hilfe erhalten“ und „allein gelassen werden“

Besonders deutliche Aussagen der Kinder zum Ausdruckssinn finden sich in den Interviews zu Bildern vom **Barmherzigen Samariter** (K1-K4, Anlage A6.1). Inhaltlicher Schwerpunkt aller dieser Bilder ist, dass ein Mensch entweder **Hilfe erhält** oder aber **allein gelassen** wird. Zunächst (a) werden die Aussagen der Kinder zu den beiden Bildern dargestellt und analysiert, die die Kinder abgelehnt haben (K2 und K1), dem werden die Meinungen zu den positiv bewerteten Bildern K3 und K4 gegenübergestellt (b).

a) Das Kinderbild **K2** wurde am häufigsten abgelehnt, nämlich von 9 SchülerInnen (von 21; s. Tab. 7). Für die Kinder war es unvertretbar, dass ein Mensch über eine andere Person hinweg laufen kann, die doch bitternötig auf Hilfe angewiesen ist. Der Mensch wird alleine gelassen, ja mehr noch, er wird missachtet.

Sandro (A7.1): „*Weil Menschen so über den anderen Menschen drüber laufen*.“ Und später: „*Die treten ja nur, die helfen dem Mann ja noch gar nicht. [Hm.] Die laufen einfach nur da drüber*.“

Tabelle 7: Lieblingsbilder und abgelehnte Bilder sowie zum Bibeltext gewählte Bilder.

	„Barmherziger Samariter“[1]				„Verlorener Sohn“				„Schöpfung“[2]			
	K1	K2	K3	K4	H1	H2	H3	H4	M1	M2	M3	M4
+	1	1	**9**	**10**	1	**7**	**4**	1	**7**	0	**11**	3
–	**6**	**9**	3	4	**9**	1	2	1	1	**15**	0	**5**
Text	2	2	**17**	0	0	4	**6**	3	**12**	0	8	1

Grundlage der Tabelle sind die Aussagen *aller* 55 SchülerInnen; davon 21 zu K1-4 (Köthen), 13 zu H1-4 (Halle) und 21 zu M1-M4 (Magdeburg). K1 und K2 erhielten von einer Schülerin beide eine Negativstimme.

[1] In dieser Klasse gibt es 1 Enthaltung bei der Wahl des liebsten Bildes zum Text; ein Mädchen, das bei den Interviews nicht anwesend war und dort keine Bilder wählen konnte, wählte aber ein Bild zum Text.

[2] Bei der Wahl des Lieblingsbildes zum Text haben in dieser Klasse 3 Schüler keine Bildnummer angegeben und 3 Schülerinnen jeweils zwei.

Nadja (10.2.1.2.1) ist ebenfalls mit dem Inhalt nicht einverstanden;

Nadja: „*Weil der Mann hier so liegt und der geht da einfach so drüber und will dem nicht helfen und das finde ich nicht in Ordnung*.“
Interviewerin: „*Hmm, nee, das stimmt*.“
Nadja: „*Weil man sollte ja eigentlich helfen, wenn einer daliegt und vielleicht gerade am Sterben ist; das finde ich nicht in Ordnung*.“

Über das gleiche Bild kann sie später im Gespräch sagen, es sei „*böse und traurig*“, aber dann auch wieder: „*Also, das finde ich schön, wie das gemalt ist*.“ Und weiter: „*Weil das so richtig gut gemalt ist. Richtig, dass man das auch richtig erkennen kann, was das ist*.“

Nadja kann also ein Bild unter künstlerischen Gesichtspunkten gefallen, wegen der szenischen Darstellung kann sie es aber durchaus ablehnen.

Damit ist sie nicht die einzige. Auch **Annika** (A7.1) unterscheidet zwischen Bildinhalt und Malweise, wobei der Inhalt als Kriterium für sie ausschlaggebend ist.

Sie mag K2 nicht, „*weil, ähm, weil er vielleicht verwundet ist, und er geht einfach dran vorbei*.“
Interviewerin: „*Hm, da gefällt dir die Situation nicht? [Hm.] Was meinst du, was da passiert sein könnte?*“
Annika: „*Na, vielleicht hat ihn ja jemand gejagt oder so; oder er ist hingefallen ganz dolle*.“
Interviewerin: „*Und dann?*“

Annika: „*Dann kamen die Leute, und er hat vielleicht gesagt: «Helft mir bitte hoch!» Und dann haben die, dann sind die dran vorbei gegangen*."
Im weiteren Gesprächsverlauf wird sie gefragt, was sie an dem Bild verändern würde, woraufhin sie antwortet: „*Hm, hier würd' ich verändern, dass er ihm hilft*."
Interviewerin: „*Hm, und wie findest du, ist das Bild gemalt?*"
Annika: „*Gut*."
Interviewerin: „*Ja? Was gefällt dir denn dran?*"
Annika: „*Hm, die Palmen und hier die Pflanzen*."

Einzig die schon oben (unter 11.2.3) zitierte **Eva** (10.2.1.2.7) stört, dass die bunten Farben nicht zum traurigen Bildinhalt passen.

Auch Bild **K1** wird abgelehnt (von 6 Kindern; s. Tabelle 7) – mit ähnlicher Argumentation: Dem Ausgeraubten sei nicht geholfen worden. Allerdings nehmen die Kinder hier eher Anstoß an der Tatsache, dass der Mann, der am Boden liegt, so *stark blutet*.

Sören (10.2.1.2.4) hat sich deshalb Bild K4 (!) als Lieblingsbild ausgesucht:

Sören: „*Hm, weil da also fast gar nichts mit Blut oder so ist wie auf dem ersten* (K1; Anm. der Autorin) *ist. Das sieht mehr so aus wie dieser Ese-, ähm, ich komme jetzt nicht auf den Geschichtennamen. Ähm, da war so' n Junge, ich weiß aber nicht mehr wie der heißt, aber der hat mit 'ner Steinschleuder diesen Riesen da kaputt gemacht, und das sieht mehr so aus*."

So wie der Mann lang gestreckt am Boden liegt, weckt die Szene bei Sören die Assoziation zu David und Goliath. Das Blut muss ihn ziemlich stören, da er seine Wahl zugunsten von K4 mit dem *Fehlen* von Blut begründet.

Die „blutige" Darstellung beschäftigt auch **Elli** (A7.1):
Elli: „*Weil der da so liegt und der ist da so, so verblutet. Das finde ich nicht schön* (lacht)."
Interviewerin: „*Hm, das stimmt*."
Elli: „*Die rennen dann einfach weg*."
Interviewerin: „*Was könnte denn da passiert sein auf dem Bild?*"
Elli: „*Da könnte den also die, die hier gerade weglaufen, die können den mit 'nem Messer erstochen haben oder so oder wehgetan haben.* [*Hm.*] *Den Kopf können die das ja gemacht haben,* [*Hm.*] *so vielleicht*."
Und als sie nach der Stimmung des Bildes gefragt wird: „*Hm, ich würde sagen, dass es auch traurig ist und vor allem böse, weil die dem, die haben den bestimmt erstochen*."

Auch **Adriane** (A7.1) missfällt die Darstellung des Mannes, der am Boden liegt:

Adriane: „*Weil das ein bisschen komisch aussieht, wie der da so liegt und…*"
Interviewerin: „*Was ist da komisch?*"
Adriane: „*Ein bisschen traurig sieht das aus*."
Interviewerin: „*Warum [findest du?*"
Adriane: „[*Weil, weil der Mann verletzt ist*."

Interviewerin: „*Hm.* [*Das stimmt*.“
Adriane: „ [*Und so. Und weil da hinten Leute weglaufen*.
Interviewerin: „*Hm.*“
Adriane: „*Sieht ein bisschen traurig aus*.“

Adriane stört sich also zum einen daran, *dass* ein Verletzter am Boden liegt, dann aber auch an der Art, *wie* dies dargestellt ist. Vielleicht ist ihr die Darstellung zu drastisch: Mit zerrupften Haaren, nackt, blutig und überdimensional groß liegt er auf kargem Boden – nicht umsonst hat Sören auch gleich die Assoziation zu dem Riesen Goliath. Zum anderen bemängelt sie auch, dass die beiden Männer weglaufen. Ob sie diese allerdings als Verursacher des Leides des Mannes erkannt hat, ist unklar.

Auch **Norbert** (10.2.1.2.2) stört die Art der Darstellung des Verletzten, und dass die beiden Männer im Hintergrund weglaufen. Norbert ist „bibelfest“ und erkennt in den Bildern K1-K3 sofort die Geschichte vom „Barmherzigen Samariter“. Auf die Frage, warum er sich dann genau Bild K3 als Lieblingsbild ausgesucht habe, gibt er zu verstehen:

Norbert: „*Weil das besser aussieht, und das kann man hier erkennen, weil das schon so aussieht, weil hier erkennt man gar nix, da weiß ich gar nix* (bei Bild K4; Anm. von N.M.)*. Oder hier* (bei Bild K1; Anm. von N.M.)*, da kann man es auch erkennen, dass die zwei Räuber waren, die ihn K.O. geschlagen haben*.“
Interviewerin: „*Und warum hast du dann trotzdem Bild K3 ausgesucht und nicht Bild K1?*“
Norbert: „*Weil, hm, weil das hier nicht so dargestellt ist, dass ihn einer hilft [Aha.]. Das* (K2; Anm. von N.M.) *ist besser angemalt, hier* (auf Bild K1; Anm. von N.M.) *ist es besser gezeichnet, aber trotzdem gefällt mir das* (Bild K3; Anm. von N.M.) *noch besser, weil das hier sieht irgendwie so u…*(Norbert kippt beinahe vom Stuhl.)“
Interviewerin: „*Achtung der Stuhl!!*“
Norbert: „*Da* (auf Bild K1; Anm. von N.M.) *sieht er irgendwie komisch aus – seine Augen* [*Hm.*]*. Und die Männer haben ihn gar nicht nackig ausgezogen und er war auch nicht in der Wüste*.“
Ein Stück weiter im Gespräch. Interviewerin: „*Und an Bild K1 stört dich dann einfach, dass die Person da nackt rumliegt und in der Wüste rumliegt*.“
Norbert: „*Ja. Und dass die Räuber gar nicht aussehen, dass die gar nicht so waren und dass der Esel, ähm, gar nicht so schnell rennen kann. Und der Dünne kann noch da drauf. Das kann man gar nicht so schnell zeichnen*.“

Norbert hat also sehr konkrete Vorstellungen von einem Bild zur Geschichte des „Barmherzigen Samariters“. Er findet es schön, wenn in dem Bild Hilfe für den Überfallenen angedeutet wird; zudem sieht er keine Notwendigkeit, ihn nackt darzustellen, da dies ja nicht dem Verlauf der Geschichte entspräche.

b) Die Bilder **K3** und **K4** erfreuen sich größerer Beliebtheit (s. Tab. 7, S. 324): 10 Kinder wählen K4 und 9 K3 zu ihrem Lieblingsbild. Interessant ist, dass sich dieses Verhältnis eindeutig zugunsten des Bildes K3 ändert, stellt man den Kindern die Frage, welches Bild sie *zur Geschichte* des „Barmherzigen Samariters" in einer Kinderbibel *abgedruckt* sehen wollten. So würde *kein* Kind Bild K4 als Illustration zur Geschichte wählen, 17 (!) Kinder aber K3.

Was ist also der Unterschied?

An **K4** gefällt den Kindern hauptsächlich, dass einem „Kranken" geholfen wird, wieder gesund zu werden. Dabei erkennen die wenigsten Kinder die Geschichte des „Barmherzigen Samariters" in dem Bild wieder.

Kinder mit schwächeren schulischen Leistungen hingegen bemerken gar nicht oder zumindest zunächst nicht, dass eine Person *krank* im Bett liegt; so hat **Nils** (A7.1) dieses Bild zum Lieblingsbild gewählt, weil „*die fröhlich gucken und miteinander sprechen*". Bei Nils ist mit einem gewissen religiösen Hintergrund zu rechnen, da er in einem kirchlichen Kinderchor mitsingt, er eine Kinderbibel besitzt und wohl auch den Gottesdienst zuweilen besucht. Während des Interviews spricht er allerdings kaum; er scheint sehr abhängig von der Sympathie und dem Urteil anderer zu sein. Bei dem „Familie in Tieren"-Test hat er alle Familienmitglieder und auch Gott als Hasen gemalt (A9.1). Diese Nivellierung von Unterschieden kann einerseits auf eine schwächere Begabung hindeuten. Dies trifft für Nils nach Auswertung seiner anderen Materialien sicher zu; so hat er beispielsweise große Probleme mit der Orthografie. Zum anderen kann diese Darstellung aber auch eine Suche nach Geborgenheit vermuten lassen: Die Hasenfamilie nimmt keinerlei Kontakt zueinander auf – ja, Nils und seine Schwester orientieren sich eher von den anderen weg. In seiner Geschichte geht es zwar um eine gemeinsame Aktion: „Eines Tages lief eine Hasenfamilie dan unternamen die Hasen eine ganze menge sie sprangen über die Wiese"; diese bleibt allerdings sehr vage – vielleicht eine Wunschvorstellung. Der gemalte Strich ist zart, die Strichführung ungleichmäßig, die Form klein. Diese formalen Kriterien deuten allesamt auf

eine zarte Konstitution hin. Nils ist unsicher, hat wenig Selbstwertgefühl. Hasen gelten zudem als furchtsame Tiere. Er selbst erklärt sein Bild als fröhlich, „*weil sie gucken fröhlich*." Vielleicht gefällt ihm deshalb auch Bild K4 so gut, weil es ihm Geborgenheit vermittelt – die Personen wenden sich einander zu, sprechen miteinander! Dafür spricht auch seine Abneigung gegenüber Bild K3 (!), bei dem ja die anderen Kinder positiv bemerken, dass sich ein Mann helfend einem anderen zuwendet. Nils gefällt dies Bild (K3) nicht, „*weil da so' n Mann liegt*." Dieser Mann sei traurig, „*vielleicht, weil er keine Familie hat*."

Auch **Annika** (A7.1) erkennt nicht, dass auf Bild K4 ein kranker Mann dargestellt ist, der gesund gemacht werden soll. Ihr gefällt das Bild: „*Ja, na ähm eh ich sehe, dass die ein bisschen Spaß haben oder so.*" Inhaltlich stehen für sie die beiden stehenden Personen im Vordergrund:

Annika: „*Hm, da liegt jemand im Bett, und da sind zwei Leute; und die ähm, und vielleicht hat der ja dem was weggenommen*." Die Person im Bett gibt dem anderen die Hand, „*weil sie ihm* (dem anderen; Anm. der Verfasserin) *die Kraft dazu gibt*."
Interviewerin: „*Wozu?*"
Annika: „*Na, dass er ihn* (den Geldschein; Anm. der Verfasserin) *wieder holen kann*."

Annika ist ihrem Bild nach zu urteilen etwas bequem und hat ebenfalls ein schwaches Selbstwertgefühl. Sie malt kleine Formen und radiert viel. Ihr Strich ist tonig. Sich selbst malt sie als Hasen (vgl. Nils). Alle ihre Ideen hat sie von den Tischnachbarn: Die Auswahl der Tiere ist wie bei Elisabeth, die Geschichte zum Bild ähnelt der – sehr auffällig – von Norbert und zeigt große orthografische Probleme:

„*Die Söpfung*
Am anfang schuf Gott die Weld.
Am ersten Tag schuf er die Pflanzen.
Am zweiten Tag schuf er den Delpien. (also sich selbst, denn Gott ist als Delfin dargestellt; Anm. der Autorin)
Am driten Tag schuf er die Katze.
Am firten"

Ihre Bildbetrachtung bleibt etwas oberflächlich: Ihr gefällt, dass die Leute *Spaß* haben, und dass die Frau im Bett „*so lustig*" ist, „*weil die so die Hand ausstreckt*." Ändern würde sie an Bild K4 nur „*die Kleidung, die sieht nämlich so kaputt aus*."

An Bild **K3** ist für die Kinder, die dies zum Lieblingsbild erkoren haben, wichtig, dass die Person mit dem Esel dem Verletzten hilft. Das Bild vermittelt ihnen Hoffnung. Da 17 von 22 Kindern dieses Bild als Illustration für die Geschichte des „Barmherzigen Samariters“ wählen würden, scheint darin die Szene, die für die Kinder an der Geschichte am wichtigsten ist, getroffen zu sein – nämlich dass sich ein Mensch helfend einem anderen zuwendet.

Elli (A7.1) beispielsweise hält fest: „*Weil hier der guckt schon so als würde der den jetzt retten, weil der ist bestimmt nur so durstig und hat kein Trinken und kein Essen. Der steht da so mit dem Esel, ich glaube nicht, dass der so böse ist*.“
Interviewerin: „*Nee, das stimmt. Woran sieht man das, dass der nicht so böse ist?*“
Elli: „*Weil der so traurig guckt als wenn «ich würde dem jetzt am besten helfen»*.“

Es sind drei Dinge, an denen Elli fest macht, dass der Mann dem anderen wohl helfen wird: Einerseits hält er eine Flasche in der Hand, die Elli ahnen lässt, dass der Samariter sich helfend dem anderen Mann zuwenden wird; zum anderen können für Elli Menschen, die ein Tier mit sich führen, nicht böse sein. Und zum Dritten gucke er so traurig;

Elli: „*Wenn ich da so auch stände, dann hätte ich den auch gleich mitgenommen. [Hm.] Dann hätte ich auch ein bisschen geweint, weil ich das auch schlimm finde, wenn Menschen so in ’ner Wüste liegen und haben kein Essen* [*Das stimmt*.] *und kein Trinken.*“

Sehr differenziert ist das Statement von **Albert** (A7.1), weil er zwar eine drastische Darstellung der Geschichte für durchaus angemessen hält, eine schockierende jedoch ablehnt.

Interviewerin: „*Warum gefällt dir das Bild gut?*“
Albert: „*Ähm, weil, weil er gerade gerettet wurde, und dass er dann gut versorgt wurde*.“
Interviewerin: „*Hm, und wie gefällt dir das von der Art, wie es gemalt ist?*“
Albert: „*Eigentlich, ähm, ein bisschen nicht so gut, weil hier sein Gewand, das müsste eigentlich noch mehr zerfranst sein*.“
Interviewerin: „*Hm, das sieht noch zu ordentlich aus, ja?*“
Albert: „*Und die haben ihn ja auf den Bauch geschlagen, äh auf den Kopf und da blutet er nicht*.“
Interviewerin: „*Hm. Wenn du das Bild jetzt verändern dürftest, was würdest du denn da anders machen an dem Bild?*“
Albert: „*Ich würde hier noch so ein paar Teile wegmachen und die so richtig abgerissen machen und, ähm, den Kopf noch ein bisschen blutiger*.“
Interviewerin: „*Warum hast du dann nicht dahinten das Bild genommen, die Nummer K1? Da liegt er ja mit einem blutigen Kopf und hat gar keine Kleider mehr. Warum gefiel dir das besser?*“

Albert: „*Ähm*. (Er überlegt sehr lange) *Weil das hier so' n bisschen mehr wie Trick ist, und da sieht das so aus als würde der, als wär' hier so richtig, als wenn das echt wär'*.
Interviewerin: „*Ah, ja*."
Albert: „*Das sieht dann ein bisschen ekelig aus*."

Albert nennt für seine Bewertung zunächst das schon bekannte Argument – dem Mann werde geholfen. Doch dann kritisiert er an dem Bild, es sei nicht drastisch genug dargestellt. Nun die Feinheit in der Unterscheidung: Er zieht dieses Bild dennoch dem Bild K1 vor, das ja durchaus sehr drastisch gezeichnet ist, gerade weil ihm die Art, wie Kees de Kort Bild K3 gezeichnet hat, es ihm ermöglicht mit dem brutalen Inhalt umgehen zu können. Das Bild von A. Fuchshuber dagegen ist zu realistisch – es lässt keine Flucht in die Fantasie mehr zu (s. Ausführungen unter 11.2.5).

Einzig für **Torsten** und **Nils** (beide A7.1) bleibt der Tenor des Bildes K3 traurig – weshalb sie es beide ablehnen. Nils wurde ja bereits bei der Betrachtung von Bild K4 zitiert.

Torsten gefällt das Bild nicht, „*weil der Mann hier, also hier in der Wüste liegt*."
Interviewerin: „*M-m. Und warum gefällt dir das nicht?*"
Torsten: „*Hm, weil da niemand ist und kann helfen*."
Interviewerin: „*Hm, aber da ist ja noch eine andere Person!*"
Torsten: „*Ja, aber die kam vielleicht erst jetzt und der, also der Mann lag schon ein paar Tage in der Wüste*."
Interviewerin: „*Ach so*. (überlegt kurz) *Was meinste ist denn da passiert auf dem Bild? Wenn du sagst, der lag da in der Wüste*."
Torsten: „*Hm, der hat sich verlaufen*."
Interviewerin: „*Und dann?*"
Torsten: „*Denn hat er kein Wasser gehabt zum Trinken, dann ist er umgefallen*."

Torsten erkennt auf dem Bild nicht die Geschichte vom „Barmherzigen Samariter". Auch ist für ihn nicht klar, dass dem Mann am Boden geholfen wird und die Geschichte eine positive Wendung erfährt. Er würde daher das Bild so verändern, „*dass der Mensch, ehm, da sitzt, würde, und würde Wasser trinken.*"

Torsten hat erhebliche Probleme mit der Orthografie. Viele eigene Ideen für eine Kinderbibel hat er nicht – vielleicht, weil er sich nicht viel unter einer Kinderbibel vorstellen kann. So nennt er lediglich „*Jesus Greuzigunk. Er wurde auf den Berg goldad gegreuzt*." Es kann vermutet werden, dass er auch aus dem Grunde, weil er die Geschichte mit seinem weniger religiösen

Hintergrund auf Bild K3 nicht erkennt, der Geschichte Bild K1 zuordnen würde. Er selber begründet seine Wahl wie folgt: „*Weil der man keine Kleider an ht und weil marn die Räuber in hinder krund sit*.“ Die zu ordentliche Kleidung, die ja schon Albert moniert hat, und das Fehlen der Räuber haben ihm also ein Erkennen der Geschichte erschwert.

Zusammenfassung: An den obigen Ausführungen wird zum einen deutlich, mit welchen Bilddetails Kinder auf die Gefühle der Personen im Bild schließen bzw. welche Details bei ihnen selbst eine positive oder negative Wirkung hervorrufen: So ist für Kinder der *Gesichtsausdruck* von gemalten Personen hilfreich, eine Szene gefühlsmäßig zu erfassen; beispielsweise wird beim Bild von Kees de Kort das Gesicht, das den Betrachter direkt anschaut, als traurig empfunden, was wiederum den kindlichen Betrachter darauf schließen lässt, dass der Mann helfen wird. Des Weiteren orientieren sie sich an der *Beziehung der Personen* zueinander. Das Bild K4 wird als „fröhlich“ empfunden, weil die Menschen einander zugewandt sind und miteinander sprechen; Bild K2 hingegen ist „traurig und böse“, weil der Levit einfach über den Verletzten hinweg schreitet – den Blick stur geradeaus gerichtet – und K1 ist „traurig“, weil die beiden Männer im Hintergrund einfach wegrennen. Zum anderen kann jedoch auch an der Zusammenstellung von Kinderstimmen aufgezeigt werden, dass sowohl der sozio-religiöse Hintergrund des Kindes als auch seine schulischen Leistungen Auswirkungen auf die Bildinterpretation haben. Kinder ohne christlichen Hintergrund und schwächere SchülerInnen tun sich im Allgemeinen schwerer, ein Bild mit biblischem Inhalt richtig zu erfassen. Sie erkennen zum Beispiel nicht, dass der Mann mit dem Esel dem Verletzten in Bild K3 helfen möchte. Auch ist beispielsweise an den Aussagen von Nils zu sehen, dass Kinder ihren eigenen (familiären) Hintergrund bei der Interpretation an die Bilder herantragen.

Und zuletzt ist in dem Unterkapitel deutlich geworden, dass Kinder einen Unterschied machen zwischen der Wahl von einem Lieblingsbild und der Wahl eines Bildes zum Text. Hierbei stehen jeweils andere Kriterien im

Vordergrund: Bei der Wahl des Lieblingsbildes können auch Sach- oder Formsinn die entscheidenden Kriterien für oder gegen ein Bild liefern (neben inhaltlichen Kriterien); bei der Frage nach dem besten textbegleitenden Bild wählen die Kinder nach der positivsten zentralen Szene aus: in diesem Fall die Szene von Kees de Kort, in der der Verletzte endlich Hilfe erfährt.

11.3.2 Vom verlorenen Sohn – Polarisation zwischen „Ausgestoßen werden“ und „Angenommen sein“

Bei den Bildern zum **Verlorenen Sohn** (H1-4, Anlage A6.2) werden die Kinder inhaltlich vor die Alternative gestellt: **Ausgestoßen** oder **angenommen** sein. In dieser Klasse bringen die Kinder hauptsächlich *inhaltliche*, den Ausdruckssinn betreffende Argumente für oder gegen ein Bild.

Zunächst werden im Folgenden die Beiträge der Kinder zu den beiden Bildern betrachtet, die eine Szene zeigen, in der es um Ausgrenzung geht (a); Auf Bild H1 wird der Sohn mit einem Fußtritt aus einer Kneipe hinausbefördert; auf Bild H4 fühlt sich der ältere Sohn durch die liebevolle Aufnahme seines jüngeren Bruders ausgegrenzt. Im Anschluss daran werden die Bilder H3 und H2 betrachtet, die beide die Szene der Heimkehr des jüngeren Sohnes und des Empfangs durch den Vater zeigen (b). Zur Verteilung der Stimmen s. Tabelle 7 (S. 324).

a) Zunächst zu Bild **H1**. An diesem Bild wird besonders deutlich, dass Kinder im Grundschulalter keine Bilder mögen, die *negative Gefühle* in ihnen auslösen; also Bilder, die gegen das Kriterium „beauty“ nach Parsons verstoßen. Zwar kritisieren auch einige Schüler das Fehlen von Farbe, doch nennen die meisten zunächst als Bewertungskriterium gegen das Bild, dass ein Mann einen anderen Mann aus der Gemeinschaft ausschließt.

Astrid (10.2.2.2.1) erkennt als eine von wenigen Kindern die Geschichte vom „Verlorenen Sohn“ auf dem Bild H1 wieder.

Ihr gefällt das Bild aber nicht: „*Naja, dass die den einfach raus-…schießen da, und dahinten trinken die noch und, und machen so Späße und so*."

Da Astrid den Inhalt der Geschichte nicht ändern kann, würde sie aber wenigstens die Darstellung ändern: „*Dass der den nicht gleich mit 'nem Fußtritt rausbefördert, sondern das einfach bloß zeigt, dass der rausgehen soll und bunt malen*."

Doch der Fußtritt ist nicht das Einzige, was die Kinder stört.

Sven (A7.2): „*Hm, weil hier -…bisschen, auch, weil hier der Baum in der Luft steht und, und der würde hier von seinem Vati runter geschossen, und das hier sieht aus, als hätte der da draus getrunken zu viel* (lacht)." Sven würde daher hauptsächlich verbessern: „*Na hier den da*."
Interviewerin: „*Den vorne mit der Zunge wegmachen?*"
Sven: „*Hm*."
Interviewerin: „*Und sonst?*"
Sven: „*Und den da hinstellen, dass der mit dem da spricht*." (Der Wirt mit dem jüngeren Sohn; Anm. der Interviewerin)

Dieses miteinander Sprechen wird von den meisten Kindern, die das Bild ablehnen als Verbesserungsvorschlag genannt. Neben Sven nehmen zwei weitere Kinder daran Anstoß, dass der Junge am Fenster die Zunge rausstreckt – das würde *man* nicht machen.

Interessant sind auch die Antworten von **Rainer** (A7.2). An ihnen wird deutlich, dass Rainer den Inhalt der Bilder als eine ihn betreffende Realität sieht. Die Bilder sind nicht nur „wahr", sondern Rainer er*lebt* sie als realistisch: Auf einen Baum sollte man nicht klettern, weil man ja runterfallen kann, ein Kranz um eine Laterne ist recht gefährlich, weil das „*ja alle abbrennen kann*". Solche Hinweise, dass auf Bäume Klettern und offenes Feuer eine Gefahr darstellen, sind Rainer anscheinend vertraut.

Während Bild H1 die Kinder zu viel Diskussion veranlasst, sind die Beiträge zu Bild **H4** eher rar – weder im Positiven noch im Negativen. Von einem einzigen Mädchen wird ein inhaltlicher Punkt zu diesem Bild genannt.

Lara (A7.2) mag Bild H4 nicht, „*weil da, da, vielleicht ist es ja auch so, dass der was Schlimmes mal in dem Haus gemacht hat und jetzt erinnert er sich daran und sagt: «Hui, hier muss ich schnell weg!», und kann da jetzt da nicht mehr hin und so, und ähm, und dann läuft er eben weg, ohne sich dann mal zu entschuldigen, und dann läuft der einfach weg und entschuldigt sich dann gar nicht*."
Interviewerin: „*Woran, meinst du, warum hat der was Schlimmes gemacht?*"
Lara: „*Weil der, weil der so guckt und sich die Hand vor den Mund hält*."
Interviewerin: „*Stimmt. Guckt ganz erschrocken, so he!? Und, und der Mann?*"
Lara: „*Der sagt vielleicht: «Du könntest dich doch ruhig mal entschuldigen» oder so. Also ganz freundlich, weil böse sieht der nicht aus. Und der hat dann eben Angst vor dem, weil der denkt dann, die wollen dem nicht, die wollen den reinlegen oder die wollen den nicht mehr haben und so.*"

Interviewerin: „*Und was gefällt dir jetzt genau an dem Bild nicht?*“
Lara: „*Dass der, dass der, vielleicht denkt der, die wollen den nicht mehr; und nicht, und sich dann nicht mehr entschuldigt*.“

Lara erkennt ganz richtig die Gefühle des älteren Sohns: Dass er sich so vorkommt, als sei er nicht mehr erwünscht. Allerdings nimmt sie als Ursache für dieses Unerwünschtsein ein Fehlverhalten des Mannes selbst an.
Da Lara die Einzige ist, die darauf reagiert, dass sich der ältere Sohn auf Bild H4 ausgegrenzt fühlt, wird demnach diese Darstellung von den SchülerInnen nicht so stark empathisch miterlebt, wie die „körperlich untermauerte“ Ausgrenzung auf Bild H1.

b) Auf den Bildern **H2** und **H3** ist inhaltlich in etwa das Gleiche dargestellt: Der Sohn kehrt zum Vater zurück und wird von diesem wieder angenommen. Im Hintergrund ist jeweils der ältere Sohn bei der Arbeit dargestellt. Einziger Unterschied: Auf dem Kinderbild (H3) breitet der Vater seine Arme zum Empfang weit aus, auf dem Bild von R. Frind (H2) beugt sich der Vater zu seinem Sohn hinab.
Erstaunlich ist nun, dass H3 von den Kindern zunächst „weltlich“ ausgelegt wird, wohingegen auf Bild H2 die meisten Kinder einen sakralen Inhalt vermuten.
So begründen drei der vier Kinder, warum sie Bild **H3** mögen damit, dass die Stimmung gut sei.

Interviewerin: „*Hm, woran merkst du das, dass die Stimmung gut ist?*“
Andrea (10.2.2.2.7): „*Naja, das ist nicht so wie als auf dem anderen Bild* (Bild H2; Anm. von N.M.)*, wo der da am Kopf zieht. Weil, ähm, manchmal sagen das ja unsere Eltern auch, dass wir das und das machen sollen oder für Sport üben*.“
Auch **Elke** (10.2.2.2.5) mag das Bild: „*Das ist halt schön bunt; da ist es Tag, da scheint die Sonne. Ähm, das ist, da sind zwei, wahrscheinlich die Enkel oder so von dem; das ist der Enkel, das ist die Enkelin und die, die mäht halt gerade Rasen und der macht Sport. Und der Großvater freut sich, dass ein schöner Tag ist oder so*.“

Beide verstehen das Bild so, dass ein Kind Sportübungen macht; der Mann im Vordergrund wird entweder als Opa oder als Vater interpretiert. Insgesamt hat das Bild aber für beide eine positive Stimmung. Allerdings muss auch gesagt werden, dass beide Mädchen als Begründung für ihre

Bildauswahl zunächst auf die Farbgebung eingehen – erst an zweiter Stelle nennen sie hier das inhaltliche Argument der „fröhlichen Stimmung“.

Ebenso verhält es sich bei **Paul** (10.2.2.2.6). Auf die Frage, warum ihm das Bild H3 so gut gefalle, antwortet er:

Paul: „*Weil das so bunt gestaltet ist*.“
Interviewerin: „*Hm*.“
Paul: „*Und so, und auch so schön von den Leuten her aussieht. Immerhin fallen kann man ja*.“

Es wiegt also nicht so schwer, dass da eine Person „hingefallen“ ist. Das Bild ist trotzdem schön. Paul erkennt als einziger in dem älteren Mann Gott:

Interviewerin: „*Hm, und was meinst du, was die Szene darstellt, was da passiert sein könnte*?“
Paul: „*Hm? Das hier könnte Gott sein – der begrüßt den Morgen. Und das hier sind seine Kinder; der, der ist schon ein bisschen rumgerannt und ist hingefallen, und der hier macht sich nützlich.*“

Kein einziges Kind vermutet in diesem Bild eine Illustration zum verlorenen Sohn. Allerdings würden es sich 6 (!) Kinder von 13, textbegleitend zu dieser Geschichte in „ihrer“ Kinderbibel wünschen!

Mit Bild **H2** verhält es sich genau andersherum. Dieses Bild gefällt 7 Kindern, doch nur 4 würden es letztlich als Illustration zum verlorenen Sohn wählen.

Vier der sechs Kinder erkennen in dem Mann Gott, der sich zu dem anderen Mann herabbeugt. So auch **Leo** (10.2.2.2.3), der keinerlei religiösen Hintergrund hat, und der „irrtümlicherweise“ am Religionsunterricht teilnimmt. Auf die Frage, warum ihm das Bild gefalle, antwortet er zunächst mit der Gegenfrage, wer denn die stehende Person sei. Dann erst fügt er hinzu, dass er die farbige Gestaltung, die dargestellte Hilfeleistung des Mannes und das „Quatschen“ mit dem anderen Mann mag.

Natürlich kann die Interpretation Leos auch als Religionsstundenantwort gewertet werden; doch ist interessant, dass er gleich als erstes fragt, wer der Mann sei, der einem anderen Zuwendung zuteil werden lässt. Ein gewisses Interesse an diesem Mann lässt sich also allemal festhalten.

Für **Sven** (A7.2) steht außer Frage, dass der Mann auf dem Bild H2 Gott ist. Dies verleiht dem Bild in Svens Augen eine positive Ausstrahlung:

Sven: „*Na, weil das hinten so schön rot ist, und das ist auch gleichmäßig gut gemalt. Auch weil das hier aussieht, als wär' das Gott. Und der betet vor….dem. Und das wär' das Haus von, vom Gott, wo der alle Menschen immer heil macht*."

Sven hat wie Leo keinen religiösen Hintergrund. Allerdings scheinen die Eltern Interesse am Christentum zu zeigen, da sie sich selbst eine Kinderbibel gekauft haben (Information vom Elternfragebogen). Svens Verständnis von Gott ist positiv; zudem spricht er ihm viel Macht zu: Dies wird einerseits an seiner Überzeugung deutlich, dass Gott „immer alle heil macht"; dann aber auch an seinem eigenen Bild – er stellt Gott als Löwen dar.

Astrid (10.2.2.2.1), die stark religiös sozialisiert ist, erkennt in dem Bild sofort die Geschichte vom verlorenen Sohn;

Astrid: „*Hm, das gefällt mir gut von der Darstellung her, und von den Farben gefällt' s mir auch gut*."
Interviewerin: „*Von der Darstellung?*"
Astrid: „*Naja, das ist ja auch die Geschichte vom Vater und Sohn, bloß als er dann eben nach Hause kommt und so; wo der Vater dem verzeiht und so. Das finde ich schön und die Farben, die finde ich auch schön. Zum Beispiel da hinten das Rot und Gelb, das passt einfach gut zusammen*."

Immer wieder nennen die Kinder neben dem Inhalt die Farben bei diesem Bild als Kriterium für ein Lieblingsbild.

Stefan (10.2.2.2.8) – ein weiteres Kind dieser Klasse mit religiösem Hintergrund – erkennt in dem Bild auch eine biblische Geschichte wieder: Das Gleichnis vom hartherzigen Schuldner (Mt $18_{23\text{-}35}$). Ihm gefällt der Inhalt dieser Geschichte und daher auch das Bild:

Stefan: „*Na, der König, ich denk mal, das war, wir haben da so 'ne Geschichte bei Religion gehört, dass, der König hat dem verziehen. Also der, der will wahrscheinlich, dass er bei seinen Steuern nicht bezahlt hat, und jetzt geht er zum König und verbeugt sich und der König sagt: «Ist schon gut.»*."

Fazit: Auch an dieser Zusammenstellung wird wieder deutlich: Den Kindern gefallen hauptsächlich die Bilder, die ihnen einen positiven Inhalt vermitteln, die inhaltlich dem *Kriterium von „beauty"* Genüge tun. So würden die Kinder gerne Bild H1 verbessern, indem die Leute miteinander reden und die peinliche Fratze des Zungeherausstreckens entfernt würde; Bild H3 hingegen fällt positiv auf, weil die Menschen Sport machen bzw. Gott den

Morgen begrüßt. Doch sind bezüglich der Fragestellungen dieser Arbeit noch einige andere Beobachtungen zu machen. Zum einen lässt sich, wie auch schon im vorigen Unterkapitel, zeigen, dass Kinder stark ihren jeweiligen *Hintergrund* bei der Bildbetrachtung an die Bilder herantragen. So spricht Rainer zu Bilddetails von H1 Warnungen aus, die er sicherlich selbst von seinen Eltern schon gehört hat. Zum anderen fällt auf, dass *Bild H4* die Kinder *nicht* zu Beiträgen *animiert* – weder in positiver noch in negativer Hinsicht. Lediglich ein Mädchen hat sich zu diesem Bild geäußert. Das verwundert, wo doch die Mimik des älteren Sohnes und die Gestik des Vaters sehr stark zu sein scheinen; zumal beide ihre Gesichter dem Betrachter direkt zuwenden. Doch scheint dieses Bild oder diese Szene den Kindern im Vergleich zu den anderen Bildern weder bedeutungsvoll noch berührt das Dargestellte sie.

Des Weiteren bringt ein Vergleich der kindlichen Interpretationen von den Bildern H2 und H3 ein erstaunliches Ergebnis. Beide Bilder gefallen wegen der „guten Stimmung". Doch wird der Bildinhalt von H3 von den meisten Kindern „weltlich" interpretiert, wohingegen der Bildinhalt von H2 von allen Kindern „sakral" gedeutet wird – auch von Kindern, die keinen religiösen Hintergrund haben! Irgendetwas an diesem Bild scheint die Kinder also dazu zu veranlassen, den Mann als Gott bzw. als König in einem biblischen Gleichnis zu verstehen. Eventuell könnte die Farbgebung (Himmel und Weg sind in kräftigem Orange-Rot) dabei eine Rolle spielen; denn die meisten dieser Kinder weisen positiv auf diese hin.[433] Begleitend zum Text des Gleichnisses „Vom Verlorenen Sohn" geben die meisten Kinder dieser Lerngruppe nun diesem *weltlich* interpretierten Bild H3 gegenüber dem „sakralen" Bild H2 den Vorzug! Das führt zu der Annahme, dass die

[433] Auch I. Renz hat festgestellt, dass Rot „Kinder im Allgemeinen positiv anspricht", in I. Renz, Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung, S. 281. Der Illustrator R. Herrmann bezeichnet die Farbe Rot als die „bunteste und diszentrischste" und verbindet mit ihr positive Vitalität und Liebe; ebd., S. 282.
Innerhalb der christlichen Kultur wurde das Rot jedoch vielfach gefürchtet und tabuisiert, „da es als Farbe der Aggression, der zerstörerischen Gewalt und der blinden Leidenschaft galt… Es war gar nicht selbstverständlich, dass dieses zunächst so negativ belastete Rot überhaupt unter die heiligen Symbolfarben des Christentums aufgenommen wurde. Erst über den Gedanken des Opfers sowie der Liebessymbolik wurde Rot kanonisiert." a.a.O. I. Renz zitiert hier Ingrid Riedel, Farben: In Religion, Gesellschaft, Kunst und Psychotherapie. Stuttgart 1983, S.31.

befragten Kinder das Gleichnis wörtlich – weltlich – verstehen und nicht im übertragenen Sinne. Unterstrichen wird dies noch von den Ergebnissen in 12.3: Dort wird ein besonders starkes Interesse der Kinder am Verhalten des jüngeren Sohnes aufgezeigt; zugleich ist eine Verständnislosigkeit gegenüber dem Satz „er war tot und jetzt lebt er wieder, er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden“ zu bemerken. Ist das Gleichnis also, dem Verständnis der Kinder nach, die Geschichte eines Jungen, der wegläuft, dabei scheitert und schließlich von seinem Vater wieder aufgenommen wird, so passt das „weltliche“ Bild in der Tat besser.

11.3.3 Die Erschaffung von Mann und Frau – Polarisation zwischen „Harmonie“ und „Spannung“

Bei den Bildern, die der katholischen Klasse in Magdeburg zur Erschaffung von Mann und Frau gezeigt wurden (M1-M4, A6.3), kann auch wieder der Aspekt aufgezeigt werden, dass Kinder Bilder, die eine positive Stimmung vermitteln, bevorzugen – auch wenn die „Schöpfungsbilder“ thematisch zunächst gar nicht zwei so starke Gegensätze zu repräsentieren scheinen. Doch betrachtet man die Antworten der Kinder genauer, so empfinden die Kinder in den vorgelegten Bildern die Pole von (a) **Harmonie** (M3 und M1) einerseits und (b) **Spannung** (M2 und M4) andererseits. Zur Verteilung der Stimmen s. Tabelle 7 (S. 324).

Bemerkenswert ist wieder – wie auch schon bei den Bildern H2 und H3 – dass die Kinder einen Unterschied machen zwischen der Auswahl eines Lieblingsbildes und der Auswahl eines Bildes zu einem Text: Textbegleitend würden sich nämlich 12 Kinder Bild M1 wünschen (anstatt 7), aber nur noch 8 (statt 11) Bild M3 und nur eines (statt 3) Bild M4.

a) Bild **M3** ist das Lieblingsbild von 11 Kindern: Es zeigt viele Tiere, die friedlich im Wald leben.

Interviewerin: „*Das gefiel dir gut, die Nummer M3, hast du gesagt. Warum?“*
Anke (A7.3): „*Weil da so viele, weil sich, weil die Tiere sich da wohlfühlen*.“
Interviewerin: „*Hm. Woran siehst du das?*“

Anke: „*Na, wei-…, nee. Mit der Giraffe, da sind so viele Bäume, da kann sie was fressen. Bei den Tieren, die können was trinken. Und die sind auch immer zu zweit meistens*.“

Emily (10.2.3.2.4) mag auch das Bild von R. Frind: „*weil das so bunt ist und so viele Tiere drauf sind*.“ Es habe eine fröhliche Stimmung, weil da alle Tiere etwas Schönes machen würden. Emily sieht zudem in dem Blätterwald ein Gesicht, dass sie Gott zuordnet.

Interviewerin: „*Wer könnte denn das sein?*“
Emily: „*Gott*.“
Interviewerin: „*Und was macht der da?*“
Emily: „*Der guckt sich seine Welt an*.“
Interviewerin: „*Hm. Ist er damit zufrieden? Was meinst'?*“
Emily: „*Ja, weil das eine friedliche Welt auf dem Bild ist*.“

Die meisten Kinder sehen in dem Bild also eine friedliche Welt, in der die Tiere sich wohlfühlen. Mit der Schöpfung bringt dieses Bild nur ein Junge in Zusammenhang – **Edgar** (A7.3). Alle anderen erkennen keine Geschichte darin; der Inhalt sei einfach, dass die Tiere im Wald leben.

Interviewerin: „*Hm. Und was könnte hier die Geschichte sein, die der Künstler uns erzählen wollte?*“
Edgar: „*Also die, das war bestimmt die Geschichte, die ganz andere mal so*.“
Interviewerin: „*Ach so?*“
Edgar: „*Ja, wo Gott die Welt geschaffen hat*.“
Interviewerin: „*Aha, wie kommst du da drauf?*“
Edgar: „*Na, weil der immer mit die Frau, die hm, das ist auch in der Bibel so so' ne….*“
Interviewerin: „*Was ist da in der Bibel?*“
Edgar: „*Also, eine Geschichte, wie die Welt entstanden ist*.“

Auch Bild **M1** bringt kein Kind von sich aus mit der Schöpfungsgeschichte in Zusammenhang; es ist in ihren Augen eine Landschaft, die Fröhlichkeit und Ruhe vermittelt. So erkennt **Ernst** (A7.3) auf Bild M4 die Schöpfungsgeschichte an den nackten Menschen und den vielen Tieren. Auf die Frage der Interviewerin, ob denn Bild M1 nicht auch der Garten Eden sein könnte, meint er verneinend:

Ernst: „*Hmhm. Das könnte so Südafrika oder so was sein*.“
Interviewerin: „*Was spricht hier dagegen, dass das Garten Eden ist, deiner Meinung nach?*“
Ernst: „*Ähm* (er überlegt kurz), *dass die, dass die Tiere auch so aussehen wie damals. Also so sehen se ja jetzt immer noch aus. Aber das* (…), *weil die Menschen* (auf Bild M4 wiederum; Anm. von N.M.) *so gemalt sind, finde ich*.“

Die Geschichte des Bildes sei, „…*dass die Vögel in den, in den Wald von, also zum Beispiel von Deutschland kommen und in den warmen Süden fliegen. Würde ich jetzt sagen*."

Oder **Holger** (A7.3), der ähnlich argumentiert: „*Weil die Landschaft so schön aussieht und das hier. Und die Vögel finde ich und das Wasser wegen den Wellen*."
Interviewerin: „*Aha, aha. Und, und warum sieht die Landschaft schön aus?*"
Holger: „*Weil alles so fröhlich ist und ruhig*."
Interviewerin: „*Stimmt. Was meinst du, was macht das Bild so ruhig? Warum scheint das so ruhig*?"
Holger: „*Weil keine Tiere da sind. Außer die hier*."
Interviewerin: „*Und wieso gefielen dir die Vögel so?*"
Holger: „*Weil die so schön weiß sind*."
Interviewerin: „*Hm, das ist auch klasse. Was meinst du, es gibt ja zu Bildern immer meistens irgend' ne Geschichte. Was meinst du, was hier passiert auf dem Bild gerade?*"
Holger: „*Dass die gerade aus dem Süden oder dass da Winter gerade war, und dann sind se aus' m Süden wiedergekommen. Und der ist schon da*."

Zander (11.2.3.2.2) betont, dass das Bild für ihn eine „*leicht fröhliche Stimmung*" habe, „*weil alle jetzt, wenn viel Leben auf so' nem Bild sind, dann merkt man halt, das ist ein schönes Bild; wenn sie jetzt nicht so ein grimmiges Gesicht haben. Wenn ich jetzt lauter Piraten malen würde, wär' das ja kein fröhliches. Wenn das halt nicht so viele, wie das davor* (Bild M2; Anm. der Autorin) *in Bewegung setzt, dann, das ist nicht so fröhlich für einen Menschen, der gerne viel sieht*."
Interviewerin: „*Und auf dem Bild, da kann man viel sehen?*"
Zander: „*Ja, da kann man hier zum Beispiel die Landschaft gut sehen, den Vogel hat er gut gezeichnet*."

Er mag also einerseits die Art, wie dieses Bild gemalt ist, andererseits aber auch, dass es darauf viel zu sehen gibt. Es schwingt dabei ebenfalls immer das Argument mit, das Bild sei gut gemalt. Dieses „gut" kann näher definiert werden als „sehr realistisch", wie in Zanders ersten Antworten zu dem Bild deutlich wird: „*Da ist jetzt hier zum Beispiel das Wasser richtig gut aufgezeichnet; da sieht man richtig, dass doller Wind ist, dass die Wellen richtig da sind. Die Pflanzen hat derjenige gut gezeichnet*."

Dieses Argument wird von den Kindern bei diesem Bild häufiger aufgeführt, wie auch der Vergleich mit eigenen zeichnerischen Fähigkeiten;

Lars (A7.3): „*Also, das finde ich sehr schön – das Wasser. Und wer hat denn das gemalt?*"
Interviewerin: „*Du, ich hab keine Ahnung; bei keinem der Bilder*."
Lars: „*Hm. Und die Vögel sind sehr gut gelungen, finde ich. Und diese Wolken. So würd', so ähnlich würd' ich das auch malen – bloß anders herum. Dass die Wolken – so ungefähr!*"
Interviewerin: „*Die Wolken dunkler sind, oder wie?*"

Lars: „*Ja, dass die Wolken blau sind und der Hintergrund weiß. Bloß andersherum. Das finde ich sehr gut. Nicht so dunkel wie da* (bei M2; Anm. von N.M.)*. Und außerdem finde ich das Gebüsch sehr schön*."
Und an anderer Stelle im Gespräch: „*Und die Blumen sind auch sehr schön. Das sieht alles sehr echt aus, und das sind, das finde ich sehr schön, weil, na, das ist gut gemalt*."

Nur **Anne**, die bereits unter dem Punkt 11.2.3 zur „Farbwahl" zitiert wurde, vermisst auf Bild M1 eine Vielfalt an Bildelementen und empfindet M1 als traurig und leer. Damit ist sie erstaunlicherweise jedoch die einzige.

b) Bild **M2** hingegen, ruft bei vielen Kindern große Kritik hervor. Vor allem drei Kritikpunkte sind es, die die Kinder zu diesem Bild nennen.

Zum einen sind die dunklen und wenig kontrastreichen Farben sowie der nackte Mensch und die Hand störend. Diese Punkte wurden oben schon ausgeführt (11.2.2 bzw. 11.2.3 und 11.1.1).

Zum anderen ist das Bild für vier Kinder traurig und langweilig, da für ihren Geschmack zu wenig Tiere und Pflanzen abgebildet sind.

Elaine (A7.3) gefällt M2 nicht, „…*weil da nicht so viele Tiere rund herum sind und so viele Pflanzen sind ja auch nicht; nur ein Baum und ne Wiese. Da können ja auch noch Blumen rein. Und Tiere sind ja auch nicht so viel, da kann ja auch noch ein Elefant sein oder so was*."
Interviewerin: „*Hm, das stimmt*."
Elaine: „*Ja, und Eva ist nicht da*."
Interviewerin: „*Hm. Und was meinst du, was soll die Hand da oben? Diese, die große, die da so runterlangt*?"
Elaine: „*Das ist Gott, der auf, auf hier, hm, wie heißt er denn, Josef oder aufpasst*."

Elaine kann das Bild also durchaus der Schöpfungsgeschichte zuordnen; sie deutet auch die symbolische Hand richtig als Präsenz Gottes. Doch sind ihr die biblischen Namen der „Hauptfiguren" nicht im Gedächtnis geblieben – aus Adam wird Josef. Das Bild M2 gefällt ihr nicht, da es zu leer ist; verständlicherweise hat sie sich dann auch für M4 als Lieblingsbild entschieden.

Ebenso geht es **Anke**; ihr gefällt Bild M2 nicht, „*weil da nur so wenig Tiere sind*." M3 mag sie gerne, „*weil da so viele, weil sich, weil die Tiere sich da wohl fühlen*."

Bild **M4** wird auch nur von 3 Kindern zum Lieblingsbild gewählt, wo dort doch scheinbar auch eine friedliche Tierwelt abgebildet ist, wie auf M3 bzw.

M1. Daraus ergibt sich die Fragestellung, ob für diese wenig positive Resonanz, die Bild M4 in der Bewertung durch die Kinder erfährt, „nur“ formale ästhetische Kriterien oder auch inhaltliche Gründe eine Rolle spielen?

Als Bildinhalt sind auf dem Kinderbild M4 zwei Menschen dargestellt, die mit verschiedenen Tieren friedlich beieinander sind. Dennoch wird dieses Bild nach M2 am häufigsten von den Kindern abgelehnt. Warum?

Am deutlichsten erklärt sich **Alina** (10.2.3.2.6). Sie vermisst die Stimmigkeit innerhalb des Bildes: „*Ein Krokodil in einem kleinen Teich, das geht nicht*“; „*Und ein einzelnes Pferd, das ist irgendwie komisch*.“ Zudem würden Tiger und Elefanten nicht in einen Wald gehören.

Bild **M3** dagegen gefällt ihr besser: „*Weil hier auch eigentlich alles eingeordnet ist*.“
Interviewerin: „*Hm. Was meinst du damit? Eingeordnet?*“
Alina: „*Also, dass hier nicht, hm, was es eigentlich nur im Wald gibt; nicht hier in, wie auf diesem Bild gibt, weil…da gehören ja zum Beispiel keine Hasen hin. Das sieht aus irgendwie, als ob das in tropischen Wäldern ist*.“
Interviewerin: „*Ah, ja, genau. Und was meinst du, ist die Geschichte davon?*“
Alina: „*Dass…na ja*, (überlegt kurz) *dass es da friedlich ist*.“
Interviewerin: „*Woran siehst’ das?*“
Alina: „*Hm, weil, na ja, an den vielen Tieren. Dass die keine Angst haben oder so*.“

Von der Stimmung her ist Bild M4 für die Kinder also mit M3 vergleichbar – es ist auch friedlich. **Nele** (A7.3) formuliert dies treffend: Der Künstler wolle mit dem Bild sagen, dass auch alle Freunde sein können.

Doch ist der Inhalt des Bildes für die Kinder nicht in Einklang mit der Natur zu bringen – er „stimmt“ nicht; daher mögen einige Kinder das Bild nicht. So würde **Alice** (A7.3) an dem Bild Folgendes verändern: *„Zum Beispiel, na ja, nicht nackt sind sondern angezogen und gucken sich das einfach nur an. Und* (überlegt kurz) *na ja, und dass das Pferd nicht genau beim Krokodil steht*.“ Die Tatsache, dass die beiden Menschen auf dem Bild nackt sind – was Alice hier bemängelt – wurde bereits unter 11.1.1 diskutiert. Sieht man einmal von dieser Tatsache ab, so stört auf dem ansonsten friedlichen Bild M4, dass beim Bildinhalt die realen Gegebenheiten in der Natur nicht berücksichtigt wurden, der Bildinhalt also nicht mit dem Weltbild der Kinder zusammenpasst (vgl. Ausführungen unter 11.1.3).

Nur **Elaine** (A7.3), die als eine von wenigen in Bild M4 die Schöpfungsgeschichte erkennt, vermutet eine Absicht dahinter, dass so viele verschiedene Tiere nebeneinander gezeichnet wurden.

Interviewerin: „*M4. Das hat dir gefallen?*“
Elaine: „*Ja, weil da so viele Tiere sitzen und es schön bunt*…“
Interviewerin: „*Das stimmt*.“
Elaine: „….*und die Tiere sind alle so nett; die kämpfen nicht und so was*.“
Interviewerin: „*Das stimmt*.“
Elaine: „*Und die vielen Blumen und die Bäume und die Vögel*.“
Interviewerin: „*Hm. Der liegt ja auch richtig gemütlich da auf seinem Ast, ne?*“
Elaine: „*Und dass die Tiere keine Angst mehr haben vor den anderen Tieren und vor dem Menschen nicht*.“

Elaine erkennt in dem friedlichen Nebeneinander eine paradiesische Stimmung, die ihr gefällt. Auch findet sie die Fülle an Einzelheiten, die es auf dem Bild zu entdecken gibt, sehr schön: „*Hm. Und es ist auch sehr voll und darum ist es ja auch so interessant*.“ Da verwundert es, dass sie textbegleitend Bild M1 dem Bild M4 gegenüber vorzieht. Wo doch auf Bild **M1** (für den erwachsenen Betrachter) eher weniger zu entdecken ist.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass Bilder, die inhaltlich scheinbar dasselbe zeigen, auf Kinder gefühlsmäßig dennoch sehr unterschiedlich wirken können. Diese unterschiedliche Wirkung wird zum einen hervorgerufen durch *sachliche* Aspekte – auf M2 sind die Menschen nackt, die symbolische Hand wird als bedrohlich empfunden, es gibt zu wenig Bilddetails, auf M4 ist die Übereinstimmung mit dem eigenen Weltbild nicht gegeben – und durch *formale* Aspekte – auf M2 sind die Farben zu dunkel, M1 ist „schön“ realistisch gemalt und verwendet ruhige Farben. Zum anderen spielen die *Bildinhalte* dabei eine wesentliche Rolle: M3 ist das Lieblingsbild der Kinder, weil die Tiere einen Partner sowie Essen und Trinken haben; M1 ist fröhlich, weil den Vögeln durch nichts Gefahr droht. M2 ist traurig, weil der Mann alleine ist und die Welt um ihn leer. M4 ist auch friedlich, doch erzeugt es bei den Kindern Spannung, weil der dargestellte Inhalt so nicht mit ihrem Weltbild übereinstimmt. Interessanterweise haben insgesamt nur wenige Kinder bei den gezeigten Bildern eine thematische Verbindung zur Schöpfung hergestellt; bei M3 sei das Thema „Tiere leben

friedlich im Wald“, bei M1 „Vogelzug gen Süden“. Lediglich beim Kinderbild M4 haben zwei Kinder die „Schöpfung“ darin erkannt, eben weil die Tiere nicht „eingeordnet“ sind. Nun das Erstaunliche: Textbegleitend würden die meisten Kinder M1 in einer Kinderbibel abdrucken – auch die, die bei M4 die Schöpfung erkannt haben (Elaine, Ernst) und auch einige von denen, die zuvor M3 zum friedlichen Lieblingsbild gewählt hatten. Vielleicht, weil nur eine Tierart darauf zu erkennen ist, und somit darin eine sukzessive Erschaffung der Kreaturen gesehen wird. Doch würde diese gedankliche Verbindung besser zum ersten Schöpfungsbericht (Gen 1) passen als zum vorgelegten zweiten (Gen 2). Ist dieser erste Bericht den Kindern, nachdem sie durch die Textarbeit auf die Schöpfungsthematik aufmerksam gemacht wurden, eventuell präsenter als der in diesem Projekt bearbeitete zweite Bericht? Auch im (freiwilligen) Schöpfungsgespräch mit sechs Kindern wurden beide Berichte häufig vermischt obwohl gemeinsam noch einmal der *zweite* Schöpfungsbericht gelesen worden war.

11.4 Zusammenfassung

- Die befragten Kinder im Grundschulalter haben die Bilder hauptsächlich nach dem Aspekt der Schönheit („beauty“ nach Parsons) bewertet. Und zwar zum einen nach der Schönheit der dargestellten sachlichen Details. So werden peinliche Bildinhalte, wie nackte Menschen oder ein Mann, der die Zunge herausstreckt, abgelehnt. Tiere hingegen können den dargestellten Inhalt verschönern. Zum anderen nach der Schönheit der inhaltlichen Stimmung: Vermittelt das Bild eine positive Stimmung, so wird es gemocht.
- Formale Kriterien spielen hingegen bei der Beurteilung von Bildern durch Kinder eher eine untergeordnete Rolle. *Außer* bei Kindern mit geringer religiöser Bildung sowie geringeren kognitiven Fertigkeiten. Bei diesen sind formale Kriterien, wie fehlende Farbgebung, geringe Farbkontraste sowie schlechte Konturierung, die Ursache für ein

erschwertes Erkennen des Inhaltes, was wiederum ein Ablehnen dieser Bilder zur Folge hat.

- Farbzusammenstellung: nur wenige Kinder diesen Alters (lediglich drei Mädchen mit religiösem Hintergrund) haben die verwendeten Farben symbolisch gedeutet. Die meisten Kinder hingegen hatten eine Vorliebe für eine naturalistische und helle Farbgebung. Allerdings trugen die Farben rot/gelb im Bild H2, wahrscheinlich in Verbindung mit dem dargestellten Motiv des knienden Sohnes, zu einer religiösen Interpretation bei. Das Vergleichsbild H3 wurde zumeist nicht religiös gedeutet.
- Religiöse Symbole in Bildern verunsichern Kinder ohne religiösen Hintergrund. Kinder mit religiösem Hintergrund können ein Symbol, das ihnen unpassend erscheint, durch ein anderes plausibel ersetzen. Kinder mit geringem religiösem Hintergrund greifen hingegen auf Bildkombinationen, die aus dem Alltag oder aus den Medien (beispielsweise aus Fantasygeschichten) entliehen sind, zurück.
- Die Hand – als in Bild M2 konkret verwendetes Symbol für das schöpferische Handeln Gottes – wurde in dieser Studie von den meisten Kindern mit einer strafenden Tätigkeit assoziiert.
- Comics können für einige Kinder durchaus eine akzeptable Art der Darstellung sein – insbesondere wenn der dargestellte Inhalt bei einer naturalistischen Darstellung zu drastisch wäre. Eine Darstellung in Form eines Comics wird als „Flucht“ in die Fantasie verstanden, weshalb sie daher für Jesus-Darstellungen in früheren Studien wohl oftmals abgelehnt wurden.
- Der Einfluss der Bilderwelt aus verschiedenen Medien (Comics, Computerspiele) schlägt sich nachweislich auf die Bildinterpretation von Kindern nieder. Schwarz-Weiß-Darstellungen werden nicht mehr als unästhetisch empfunden (vgl. Mangas), selbstgemalte „Familie-in-Tieren“-Bilder enthalten viele Bildzitate aus der Fantasywelt und

unverständliche christliche Symbolik wird durch Motive aus der Fantasywelt ersetzt.

- Informationen über die Herkunft von Bildern und deren Künstlern beeinflussen die Wahrnehmung dieser – so die psychologisch-empirische Ästhetik (Kap. 2.1). Zusammen mit der Feststellung, dass sich 84% der in der Vorstudie befragten Kinder für die Werke anderer Kinder in Form einer Kinderbibel von Kindern interessieren (so das Resultat der Fragebogenaktion, s. Kap. 5.2.3), kann daher die These aufgestellt werden, dass einige Kinder eine Kinderbibel positiver wahrnehmen würden, wenn sie wüssten, dass diese von anderen Kindern konzipiert und gestaltet wurde.

  In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht explizit erwähnt, dass unter den gezeigten Bildern auch zwei von Kindern gemalte Bilder sind. Dennoch stießen diese Kinderbilder auf großes Wohlgefallen. In Halle wurde das Kinderbild H3 von den SchülerInnen zum besten textbegleitenden Bild gewählt und in Köthen das Kinderbild K4 zum Lieblingsbild. Bilder von anderen Kindern wurden mit Empathie *erlebt* und als *schön* empfunden (Kap. 11.2.4). Zwar nicht immer jedes Kinderbild von allen Kindern gleichermaßen, denn Geschmacksurteile sind eben auch ein Stück weit subjektiv. Kinderbilder werden, so zeigt die Studie, nach denselben formalen und inhaltlichen Kriterien beurteilt, wie andere Bilder auch. Zudem fließen eigene und schulische Leistungskriterien (Licht/Schatten; Perspektive) in die Bewertung ein,[434] was aber nicht unweigerlich mit einer *schlechteren* Bewertung des kindlichen Künstlers gleichzusetzen ist.
- Kinder verwenden hauptsächlich zwei Kriterien zum Erfassen der Stimmung des Bildinhaltes: zum einen den Gesichtsausdruck der Protagonisten, zum anderen die Beziehung der Personen zueinander bzw. Gestik.

[434] Wie sie auch von I. Renz angeführt werden in „Und was meinen die Kinder?“.

- Bei der Bestimmung der Stimmung eines Bildes fließen jedoch auch der persönliche Hintergrund der Kinder (vgl. Nils) sowie der christliche Hintergrund, soweit vorhanden, mit ein. Fehlt letzterer, tun sich die Kinder dabei schwer, die Stimmung eines Bildes mit biblischem Inhalt zu erfassen, da ihnen das nötige Wissen zur Vernetzung fehlt.
- In dieser Studie wurde zudem sehr deutlich, dass zwischen der Frage nach dem Lieblingsbild und der Frage nach dem besten textbegleitenden Bild unterschieden werden muss. Beim Lieblingsbild können auch formale oder sachliche Aspekte für die Wahl entscheidend sein; bei dem Bild zum Bibeltext gibt hingegen der zentrale Inhalt in seiner positivsten Ausführung (Ausdruckssinn) den Ausschlag. Die Kinder sehen also in Illustrationen die Funktion der Hervorhebung des wichtigsten Aspektes einer Geschichte.

12. Kindliche Wahrnehmung von und kindlicher Umgang mit biblischen Texten

Nachdem im vorigen Kapitel die kindertheologischen Beiträge zu Illustrationen biblischer Geschichten dargestellt worden sind, sollen nun die Entscheidungen der Kinder zu den biblischen Texten untersucht werden: Welche Kinder geben welchem Text den Vorzug – bei Beachtung ihres sozio-religiösen Hintergrundes (12.1)? Wie argumentieren die Kinder bei ihrer Textwahl (12.2)? Auf welches Textverständnis der Kinder lässt sich anhand der ihnen unbekannten Wörter und der verfassten Überschriften schließen (12.3)? Wie ordnen die Kinder Bilder und Texte einander zu (12.4)?

Tabelle 8: Textwahl in den unterschiedlichen Lerngruppen.

Entscheidungen für…	Köthen	Halle	Magdeburg[1]
…den Kindertext (K)	10	**8**	**12**
…den Erwachsenentext (E)	**12**	3	7

[1] bei 2 Enthaltungen.

12.1 Textwahl durch Kinder vor ihrem sozio-religiösen Hintergrund

Nachdem gezeigt werden konnte, dass Kinder auch Bilder anderer Kinder mögen, muss im Folgenden ergründet werden, ob dies auch auf die Texte von Kindern zutrifft.

Rein „statistisch“[435] gesehen haben sich, wie in Tabelle 8 zu sehen, in diesem Projekt 30 Kinder von 56 Kindern[436] für einen Kindertext entschieden, 24 für den von Erwachsenen (zwei haben in Magdeburg keine Stimme dazu abgegeben). Zum Doppelgleichnis „Vom Verlorenen Sohn“ (in Halle den Kindern zur Bearbeitung vorgelegt) und zur Erzählung von der „Erschaffung von Mann und Frau“ (in Magdeburg von den Kindern bearbeitet) waren die SchülerInnen mehrheitlich für den *Kindertext* (8 von 13 in Halle, 12 von 21 in Magdeburg), bei den Texten zur Parabel „Vom Barmherzigen Samariter“ (in Köthen der Klasse vorgelegt) für den von *Erwachsenen* (12 von 22). Den Kindern wurde – bevor die zu bewertenden Texte an sie ausgeteilt wurden – nicht explizit gesagt, dass es sich dabei einmal um einen von Erwachsenen bzw. einmal um einen von Kindern geschriebenen Text handelt. Allerdings weist bei dem Kindertext der einleitende Satz Kinder als Erzähler aus.

[435] Für allgemeine, statistische und zudem *valide* Aussagen ist die untersuchte Fallzahl zu gering; dennoch ist die vereinzelte Betrachtung einer zahlenmäßigen Verteilung legitim, sofern keine allgemein gültigen Schlüsse daraus gezogen werden.

[436] Elfi aus Köthen war beim Malen des „Familie in Tieren“-Bildes und dem Interview krank; deshalb liegen von ihr nur die Textbearbeitung und die Bildwahl in Kombination mit dem Text vor. Daher sind es *hier* 56 SchülerInnen und nicht 55 wie bei den zuvor besprochenen Aspekten.

Welche Kinder wählen aber einen Kindertext, welche einen Erwachsenentext? Gibt es Gemeinsamkeiten unter den Kindern, die sich für den einen oder den anderen Text entschieden haben?

Wirft man zunächst einmal den Blick auf die Kinder, die sich für den *Kindertext* entschieden haben, so fällt auf, dass darunter auffällig viele Kinder mit großen Sprach- und Rechtschreibproblemen sind (11 von 30 SchülerInnen gegenüber 5 von 24 bei denen, die den Erwachsenentext bevorzugt haben). Zudem sind sehr viele als *äußerst* fantasievoll zu charakterisieren, von einigen könnte sogar behauptet werden, dass sie in ihrer eigenen Fantasiewelt leben bzw. einen Mangel an Wirklichkeitssinn aufweisen (so nach Aussage der betreuenden Lehrerinnen bzw. nach Auswertung der „Familie in Tieren"-Tests). Sie stellen sich beispielsweise selbst oft als Einhorn oder Pegasus dar,[437] erzählen viel aus der Computerspielwelt und von Kristallen, Drachen, Säbelzahntigern etc.[438] Dieser Mangel an Wirklichkeitssinn ist bei 12 von 30 der „Kindertextwähler" zu beobachten, im Gegensatz zu 2 von 24 bei den „Erwachsenentext-wählern". Was ihre Einstellung zum christlichen Glauben betrifft, so fehlt bei einigen dieser Kinder Gott als Tier auf ihren eigenen Bildern gänzlich[439] oder er ist in solcher Weise dargestellt, dass davon ausgegangen werden muss, dass das betreffende Kind mit „Gott" nicht viel anfangen kann. Gott wird in bizarren Ideen umgesetzt, die von den biblischen Bildern von Gott weit entfernt sind.[440] „Typische" Kinder für die Kategorie „Kindertextwähler" sind zum Beispiel Steffen aus Köthen (10.2.1.2.5) und Andrea aus Halle (10.2.2.2.7). Beide haben große Probleme mit der deutschen Sprache und in der Schule allgemein. Und für beide kommt Gott in ihrem Alltags-geschehen nicht vor; Andrea steht sogar allem Religiösen konträr gegenüber.

Die Kinder hingegen, die den *Erwachsenentext* dem Kindertext vorgezogen haben, haben Gott *immer* dargestellt! Zudem haben sie ihn oftmals als

[437] Vgl. z.B. Zander (10.2.3.2.2), Emily (10.2.3.2.4) und Konrad (10.2.3.2.5).
[438] So Konrad (10.2.3.2.5) und die nicht näher dargestellten Kinder Samuel, Kaspar und Daniel.
[439] Steffen (Abb. 8, S. 219) und Andreas (Abb. 11, S. 223) aus Köthen, Andrea (Abb. 23, S. 257) und Helga aus Halle sowie Holger (A9.2) und Nele aus Magdeburg.
[440] Z. B. Paul in Halle (Abb. 22, S. 257) und Konrad in Magdeburg (Abb. 30, S. 280).

letztes Tier gemalt (10 Kinder von 14, die die gemalte Reihenfolge noch benennen konnten). Beim zuletzt gemalten Tier ist der kognitive Anteil, nach L. Brem-Gräser, am höchsten, d.h. die Kinder haben über die Art, wie sie Gott darstellen wollen, am meisten reflektiert. Generell müssen bei den Kindern, die den Erwachsenentext gewählt haben, zwei Gruppen von Kindern unterschieden werden.

Zum einen gibt es Kinder, die schüchtern sind (sie malen sich als Tier, das sich bei Gefahr verstecken kann – Maus, Hase oder Schildkröte) und nur ein vages Wissen von Gott haben. Antje, Lara und Alina[441] reden beispielsweise sehr unpersönlich und auch sehr unsicher von Gott („*Manche Leute* sagen…;“ „*Frau XY* sagt, dass er…;“ „*man* sagt ja, er sei…“). Sie berufen sich auf die Aussagen anderer Personen als Bestätigung, um Gott beschreiben zu können. Dieses Suchen nach einer Bestätigung ist bei keinem der Kindertextwähler zu finden. Ein typisches Kind dieser Gruppe ist Claus aus Köthen (10.2.1.2.9); er ist insgesamt sehr unsicher, malt Gott in seinem Bild zuletzt und holt sich dafür die Idee von seinem Tischnachbarn Nils, ohne seine Malweise hinterher begründen zu können.

Zum anderen gibt es noch die Kinder, denen das Festhalten am Original wichtig ist. Sie haben das Bild von einem mächtigen Gott, der lenkend in die Welt eingreift. Dem Typus dieser Kinder und ihrer Argumentation wird im folgenden Unterkapitel 12.2.1 näher nachzugehen sein.

Überzeichnet man das Bild des typischen Kindertext-Wählers, so ist er sehr fantasievoll, hat eine Rechtschreibschwäche und wenig Vorstellungen von Gott. Auf einzelne Kinder treffen dabei nicht immer *alle* Aspekte gleichermaßen zu.

Die Kinder, die dem Erwachsenentext den Vorzug gaben, haben ein reflektiertes Gottesbild. Die eine Gruppe dieser Kinder ist schüchtern und hat nur ein vages Wissen von Gott, die andere Gruppe versteht Gott als mächtig und in die Welt eingreifend.

---

[441] Antje ist aus Köthen; sie hat zudem von Gott das Bild eines moralischen Richters: „Er guckt, ob sich die Tiere ordentlich verhalten; wenn sich eins falsch verhält, rächt er sich.“ Alina ist aus Magdeburg (10.2.3.2.6) und Lara ist aus Halle.

12.2 Argumentation der Kinder bezüglich ihrer Textwahl

Von den Argumenten, die die Kinder jeweils für den bevorzugten Kindertext bzw. Erwachsenentext angeführt haben, sind einige allgemeiner gehalten und sowohl für den einen als auch für den anderen Text in etwa gleicher Anzahl zu finden: Er sei besser erklärt bzw. besser verständlich, er sei besser zu lesen, die Wörter wären einfacher und er sei spannender. Wichtiger sind aber die Argumente, die nur als Begründung für die Wahl einer der beiden Texte zu finden sind.

Argumente, die *nur* für den *Kindertext* angeführt wurden, waren zum einen zur äußeren Form, nämlich dass die Sätze kürzer seien und er nicht in Kolonnen gedruckt wäre; dann aber auch zu der Tatsache, dass er von *Kindern* geschrieben worden sei, und es toll wäre, dass die Kinder dazu den Mut gehabt hätten.

Den Kindern, die für den Erwachsenentext plädierten, ging es – neben eingangs zitierten Punkten – darum, dass der Text der *Originaltext* sei, er von Jesus erzählt werde (und nicht von irgendeinem Kind), in der Vergangenheit erzählt werde (schließlich sei das ja vor sehr langer Zeit passiert) und gut erzählt sei.

Die Argumente dieser beiden Gruppen sollen in den folgenden beiden Unterkapiteln untersucht werden.

12.2.1 Die Relevanz des Originals

Betrachtet man die **vier Kinder** genauer (Astrid und Hannes aus Halle, Elisabeth und Elli aus Köthen)[442], die mit Betonung auf das Original für den Erwachsenentext gestimmt haben, so kann man feststellen, dass alle eine ähnliche Vorstellung von Gott haben. Zwar haben sie für Gott unterschiedliche Tierbilder verwendet, doch die *Idee*, die sie damit jeweils verbinden, ist vergleichbar; für Hannes und Astrid ist Gott unsichtbar und mächtig zugleich. Er greift in die Welt ein. Für Elisabeth und Elli ist Gott im

[442] Unter 10.2.2.2.1, 10.2.2.2.2 und 10.2.1.2.10 dargestellt. Von Elli gibt es in Kap. 10 keine Einzelfallbeschreibung.

Himmel verortet und „passt auf uns auf“. Die beiden Kinder aus Halle sind zudem sehr kritisch-logisch denkende Kinder, bei denen ein Elternteil „Religionslehrer“ (im weiteren Sinne) ist. Alle diese besagten Kinder haben konkrete Vorstellungen von Gott und einen Bezug zu ihm. Aus Sicht dieser Kinder ist es also nur konsequent, dass Texte aus dem Buch, das von diesem mächtigen und lebendigen Gott handelt, nicht beliebig verändert werden dürfen; ansonsten droht die Gefahr, dass auch die Vorstellungen von Gott ins Beliebige abgleiten. Damit wäre einem Substanzverlust wie auch einem Wahrheitsverlust Vorschub geleistet.

Diese vier Kinder betonen daher das Festhalten am biblischen Original bei der Erzählung biblischer Geschichten als den Hauptgrund für ihre Textwahl; sie haben Angst davor, dass durch eine kindliche Nacherzählung der Text verfälscht würde und etwas von der „historischen Wirklichkeit“ der Texte verloren gehen könnte.[443] Diesen Kindern gilt daher der Bibeltext als unantastbar. Dass zugleich bei den eigenen Ideen für eine Kinderbibel eine Umsetzung biblischer Geschichte in *Comics* gewünscht wird, stellt in diesem Zusammenhang anscheinend keinen Widerspruch dar (vgl. Astrid, Abb. 17, S. 240).

Exkurs: Zur Wahrheitsfrage

Mit ihrer Forderung nach dem Originaltext weisen die vier oben genannten Kinder auf ein Spannungsfeld hin, innerhalb dessen sich Kindertheologie, aber auch die Unternehmung „Kinderbibel“, bewegt – aufgebaut durch die beiden Pole „Orthodoxie“ und „Häresie“.[444]

Auf zwei grundsätzliche Problemfelder soll in diesem Zusammenhang im Folgenden hingewiesen und kurz eingegangen werden: auf den theologischen Status von Kinderbibeln (a) und auf die Wahrheitsfrage (b).

a) Wie bereits in 5.1 näher ausgeführt, bewegt sich der Autor einer Kinderbibel immer zwischen dem Bestreben, sprachlich die Nähe zum Urtext zu wahren und gleichzeitig den Text auf die Lebenswelt der

[443] Vgl. Hannes: „*Jesus sollte das eher erzählt haben und nicht irgendeiner aus Magdeburg. Wer weiß, ob es damals schon Magdeburg gegeben hat*.“

[444] G. Büttner, Die khindlen haben so feine gedancken de deo (über Gott) – Martin Luther, S. 25.

kindlichen Leserschaft hin zu öffnen.[445] Die Formulierung von biblischen Geschichten durch Kinder lässt manche Kinder an der „Echtheit“ der Geschichten zweifeln. Doch hängt die „Echtheit“ einer Geschichte, mit M. Steinkühler gesprochen, von vielen Faktoren ab: „von der Beziehung des Erzählenden zum Zuhörer, von der Erzählabsicht oder Botschaft, insbesondere aber davon, ob diese Botschaft den Zuhörer trifft, ins Herz sozusagen.“[446] Die Erzählabsicht der Kinder war es, anderen Kindern (und Erwachsenen) eine biblische Geschichte so nahe zu bringen, dass diese sie anschließend kennen und sie ihnen wichtig wird.[447] Damit sind die Geschichten aber „echt“. Ob eine Sammlung solcher „echter“ biblischer Geschichten mit „Kinder*bibel*“ tituliert werden darf oder nicht, ist eine Diskussion auf einer anderen Ebene. Diese müsste nämlich grundsätzlich, sowohl hinsichtlich von Kinderbibeln ganz allgemein als auch hinsichtlich jeder biblischen Übersetzung, geführt werden.

b) Mit der Frage nach der „Echtheit“ der biblischen Geschichte stellen die Kinder zugleich die Frage nach der „Wahrheit“ der Geschichte. Damit stoßen sie aber in das Zentrum der Kritik an Kindertheologie überhaupt vor. Neubildungen, Spracherweiterungen bis hin zur „Verfremdung des Vertrauten“[448] in der Kindertheologie, hervorgerufen durch die kindliche Verknüpfung von der biblischen mit der eigenen Sprache, lässt für einige Skeptiker den Bezug zur Wahrheit des Glaubens schwinden. Doch kann gerade auch an dieser Diskussion um den Status von Kindertheologie deutlich werden, dass jede menschliche Rede des Glaubens begrenzt und damit vorläufig ist.[449] „In ihrer Vorläufigkeit macht die Kindertheologie deutlich, dass sie – wie eigentlich jede Theologie – auf Kommunikation

[445] Vgl. die beiden konträren Positionen zum Erzählen von biblischen Geschichten allgemein von Neidhart und Steinwede. W. Neidhart plädiert im „Erzählbuch zur Bibel“ für ein anschauliches Erzählen, das die Wahrheitserkenntnis des *heutigen* Lesers zum Ausdruck bringt (ebd., Kap. I/4). Steinwede hingegen befürwortet in „Werkstatt Erzählen“ eine strenge Bindung an die Textstruktur sowie eine reflektierte Wortwahl, dort bes. S. 52.
[446] M. Steinkühler, Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten, S. 211.
[447] Vgl. die Erzählabsichten und die genannten Adressaten in 5.2.2.
[448] W. Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? S. 26.
[449] Vgl. dazu auch M. Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, S. 92f.

angelegt ist.“[450] Denn für die christliche Theologie ist die gemeinsame Suche nach Lebensgewissheiten und Glaubenswahrheiten grundlegend: „Die Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen kann nicht absolut, sondern nur im Konsens und pragmatisch im Sinne einer sinnstiftenden Lebensgewissheit bestimmt werden. Sie muss also im Dialog mit der Tradition und anderen Glaubenden geprüft werden.“[451] Dieses Kindern und Jugendlichen zu vermitteln ist eine wichtige Aufgabe von Kindertheologie (beispielsweise im Religionsunterricht). Die Kinder selbst (s.o.) und insbesondere auch Heranwachsenden fordern dies ein.

Nipkow sieht insgesamt die Schule in der Pflicht, „in die Mehrperspektivität der Wirklichkeitswahrnehmung einzuführen.“[452] Im Religionsunterricht im Besonderen müsse dabei, um zu einem umfassenderen Wahrheitsverständnis zu gelangen, auf die Vielschichtigkeit des Wahrheitsbegriffes hingewiesen werden. Unter anderem auf das „existenzielle Wahrheitserleben“, das meint: „wahr als unbedingt, persönlich, subjektiv gewiss“ anzusehen „versus allgemein, unpersönlich, objektiv wahr“.[453] Es ist zu thematisieren, dass die Glaubenswahrheit anders entsteht und daher auch anders begründet ist als die wissenschaftliche Wahrheit. „Sie wird eben persönlich erfahren und bleibt darauf angewiesen, dass sie persönlich beziehungsweise subjektiv bezeugt wird.“[454] Im Religionsunterricht ist daher ständig nach „elementaren Wahrheit*en*“ zu fragen, d.h. es ist im theologischen Gespräch zu ergründen, welches Kernbestände der biblischen Botschaft bzw. eines bestimmten biblischen Textes sind, um ein Verhältnis zwischen biblischer Offenbarung und dem Hier und Jetzt herzustellen.[455] Gott hat sich in Jesus von Nazareth offenbart; die Geschehnisse um diese Offenbarung haben in den Glaubenserfahrungen in der Bibel ihren Niederschlag gefunden. Der Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Zeugnisse gemeinsam nachzugehen und

[450] M. Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, S. 93.
[451] Ebd., S. 70.
[452] K. E. Nipkow, Was ist wahr? S. 144.
[453] A.a.O.
[454] Ebd., S. 146.
[455] K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, S. 198ff.

der „Bedeutung früherer Erfahrungen für heutiges Leben und Glauben konstitutiv Raum“[456] zu geben, ist eine wichtige Aufgabe des konfessorischen Religionsunterrichtes. Dabei muss deutlich werden, dass „die Frage nach einer letzten, absoluten Wahrheit eine Denkfalle“ ist.[457]
Wie die Anfragen der erwähnten Kinder gezeigt haben, lässt ein von Kindern formulierter Bibeltext bereits Grundschulkinder die wichtige Frage nach der Wahrheit theologischer Aussagen stellen. Von Kindern formulierte Texte geben Anlass, in einem gemeinsamen Prozess darauf nach Antworten zu suchen und somit für einen „mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff“ zu sensibilisieren.[458]

12.2.2 Der Autor – ein Kind!

Neben den formalen Argumenten, die einige Kinder den Kindertext wählen ließen, war es die Tatsache, dass der Autor des bevorzugten Textes ein Kind war. Die Vorstellung von einem Kind als biblischer Schriftsteller halten diese Kinder für bewundernswert, da sie selbst die biblische Thematik als „schwierig“ einstufen und eine Scheu davor haben, eine biblische Geschichte selbst nachzuerzählen. Betrachtet man die Charakterisierung dieser Kinder, so „passt“ diese mit dem Wunsch nach einem kindlichen Bibelautor zusammen. Zum einen bewundern diese Kinder, die selbst größtenteils eine Rechtschreibschwäche, zugleich aber viel Fantasie haben, dass andere Kinder so *mutig* sind und die *Fähigkeit* dazu haben, einen Text für andere Kinder zu schreiben. Zum anderen ist ihr Verhältnis zu Gott – wenn von einem solchen überhaupt auszugehen ist – sehr oberflächlich, so dass sie „lockerer“ mit der Vorstellung von einer Bearbeitung biblischer Geschichten durch Kinder umgehen können, weil der Bibeltext für sie kein Text mit sakrosanktem Charakter ist. Dies steht im Gegensatz zu den

[456] A.a.O.
[457] K. E. Nipkow, Was ist wahr? S. 154.
[458] So auch A. Reiß, Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen, S. 152, die für eine generelle Öffnung des Religionsunterrichtes für individuelle (theologische) Konstruktionen der Schüler/innen plädiert, da die oben angeführten Tätigkeiten insgesamt als „Beiträge zur Lebensführungskompetenz“ angesehen werden können.

Ängsten jener Kinder, die die Vorstellung von einem mächtigen Gott haben; dadurch sehen diese die Gefahr, etwas falsch zu machen, weil sie meinen, den Ansprüchen des biblischen Originals nicht gerecht werden zu können.
Die kindlichen „Schriftsteller“ könnten also für beide Gruppen, in unterschiedlicher Hinsicht, ein Vorbild sein, dem es sich nachzueifern lohnt.

12.3 Die Überschriften der Kinder – gelungene Erfassung der Texte?

In diesem Unterkapitel sollen die unbekannten Wörter und die von den Kindern formulierten Fragen zu den jeweiligen Texten in Tabellenform zusammengestellt und diskutiert werden (a) sowie die Überschriften der Kinder zu den Kindertexten bzw. den Erwachsenentexten vergleichend analysiert werden (b).

a) Die Tabelle 9 (S. 357) lässt erkennen, dass die Anzahl an unbekannten Wörtern zur Parabel „Vom barmherzigen Samariter“ und zum Gleichnis „Vom verlorenen Sohn“ beim *Kindertext geringer* war als beim Erwachsenentext. Zur Erzählung „Von der Erschaffung von Mann und Frau“ hingegen enthielt der Kindertext für die befragten Kinder mehr unbekannte Wörter als der Text aus der Kinderbibel. Bei näherer Betrachtung kann festgestellt werden, dass vor allem die Namen der Flüsse, Länder und Kostbarkeiten den Kindern Schwierigkeiten bereiten. Diese Häufung an schwierigen Eigennamen und Bezeichnungen ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder, die den Schöpfungstext verfasst haben, eine Bibel während ihrer Arbeit benutzt hatten, was die betreuende Lehrerin im Nachhinein als negativ bewertet hat (s. 14.2.2). Dadurch hielten sich die SchülerInnen zu sehr an den Originaltext und erarbeiteten *keine* wirklich *eigene* Fassung. Somit kann vermutet werden, dass die Anzahl an unbekannten Wörtern im kindlichen Schöpfungstext auch geringer gewesen

Tabelle 9: Übersicht über unbekannte Wörter je Text.

	Kindertext	Erwachsenentext
Barmherziger Samariter	Jericho Samaria Gleichnis (2x) Tabea weil… - nein	Levit (5x) Samariter (2x) Herberge Nächster plünderten
Verlorener Sohn	bat verprassen	Vagabund (4x) Tagelöhner (4x) verjubelt
Erschaffung von Mann und Frau	Pischon (3x), Gihon (3x) Euphrat, Tigris (2x) Hawila (2x), Kusch, Assur (2x) Bdelliumharz, Karneolsteine (je 5x) östlich (2x) Rippe (2x), formte (2x) Gina (2x), Jessica blies, Atem	Eden (3x) Pischon, Gihon Euphrat, Tigris Lebendiges (2x) tränkte

wäre, hätten die schreibenden SchülerInnen *keine* Vorlage bei ihrer Arbeit benutzt.

Zusätzlich zu den unbekannten Wörtern hatten die Kinder zum *Erwachsenentext* „Vom Verlorenen Sohn“ folgende Fragen:

- „*Wo* erzählt Jesus die Geschichte?“
- „Warum verjubelt der jüngere Sohn sein Erbteil?“ (2x)
- „«Denn er war tot und jetzt lebt er wieder. Er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden» versteht man nicht und ist doof.“
- „Was ist damit gemeint: «Ich habe mich schlecht gegen Gott und gegen dich benommen»?“
- „Warum sagt der Sohn, dass er schwer gearbeitet hat?“
- „Warum ist der ältere zornig?“ (2x)

Zum *Kindertext* hielten sie schriftlich fest:

- „Warum wollte der Sohn seinen Erbteil?“ (2x)

- „Warum gaben sich Leute als seine Freunde aus?“
- „Was heißt das, dass die Angestellten des Vaters mehr verdienen als der jüngere Sohn?“
- „Unverständlich ist: «Mein Bruder, den wir tot geglaubt hatten, war lebendig zurückgekehrt und hatte sich entschuldigt.»“

Beim *Erwachsenentext* zur „Erschaffung von Mann und Frau“ gaben die Kinder an:

- „Bestehen wir aus Erde?“ (2x)

Und zum *Kindertext*:

- „Warum?“ bezüglich der Textpassage „…außer vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse; wenn du davon isst, stirbst du.“

Bei den Texten zum „Barmherzigen Samariter“ wurde lediglich auf einem Textblatt zum *Kindertext* der Satz „Die Juden mögen uns nicht“ als nicht verständlich unterstrichen. Ansonsten wurden zu diesen Texten keine Fragen von den Kindern formuliert.

An dieser Zusammenstellung von Kinderfragen fällt auf, dass die meisten Fragen zum *Kinderbibeltext* „Vom Verlorenen Sohn“ gestellt wurden. Darunter sind drei Fragen, die wesentlich für das Verständnis des Gleichnisses sind: zum einen die Frage nach dem richtigen Verständnis von den Sätzen „Denn er war tot und jetzt lebt er wieder. Er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden.“ sowie „Ich habe mich schlecht gegen Gott und gegen dich benommen“. Der erste Satz bleibt auch im Kindertext einem Kind unverständlich, obwohl er dort eindeutiger formuliert wurde. Zum anderen erklärt der Erwachsenen-Text den Kindern nicht genügend, warum der ältere Sohn so zornig auf seinen jüngeren Bruder ist. Diese Frage wird zum Kindertext nicht gestellt.

Des Weiteren ist an den Fragen der Kinder ihre besondere Schwerpunktsetzung bei diesem Doppelgleichnis zu bemerken. Die Kinder interessiert nämlich vorwiegend das Verhalten des jüngeren Sohnes zu Beginn des Gleichnisses – sie möchten wissen, warum der Sohn seinen Erbteil möchte, warum er diesen verprasst und warum sich Leute nur scheinbar als seine Freunde ausgeben. Diese Tatsache kann auch bei dem weiteren Material – den kindlichen Bildern und Texten zu diesem Gleichnis – beobachtet werden kann (vgl. 14.3). Aus Erwachsenensicht sind diese Fragen für das Verständnis des Gleichnisses nicht wesentlich, doch für die Kinder ist das Geldverpassen ein wichtiger Aspekt – wie die Häufung an Fragen diesbezüglich zeigt. Vielleicht, weil sie darin ein Verhalten sehen, was man als Kind tunlichst nicht an den Tag legen sollte, aber in der Fantasie gerade reizvoll ist.

Ein weiterer Sachverhalt, der auffällt, ist, dass zur Parabel „Vom barmherzigen Samariter“ nur eine einzige Frage überhaupt formuliert wurde. Eine Begründung dafür könnte sein, dass die Parabel keine Fragen aufwirft, was allerdings ein wenig verwundern würde. Zwar scheinen, den Überschriften nach, zumindest fünf Kinder die Parabel bereits zu kennen, doch allen anderen Kindern ist der Text neu und Fragen wären zu erwarten. Eine andere Begründung könnte allerdings sein, dass die Klasse, der diese Texte vorgelegt wurden, allgemein im Religionsunterricht nicht zum Fragen und selbstständigen Denken angeregt wird. Für diese Beurteilung sprechen auch die wenig ideenreichen Wünsche dieser Klasse bezüglich einer Kinderbibel, die hauptsächlich aus einem Textkanon an biblischen Geschichten bestehen (vgl. Kap. 13.1), sowie ihr äußerst diszipliniertes Verhalten bei der Durchführung des Projektes. Es wäre also interessant, die beiden entsprechenden Texte einer Vergleichsklasse vorzulegen und zu ergründen, ob diese Klasse mehr eigene Fragen an die Texte hätte. Wäre dem so, so wäre die Fragenarmut dieser Klasse ein Beleg dafür, wie ungemein wichtig ein Religionsunterricht für die Kinder ist, der zu *eigenen* Fragen anregt. Denn ohne eigene Fragen kann es keine produktive und nachhaltige Erkenntnis geben.

Auch zum Genesis-Text gab es wenig Fragen. Das verwundert ebenfalls, da sich doch dieser Text in der Voruntersuchung als sperrig erwiesen hatte und die Religionsklasse der kath. Grundschule eigentlich sehr diskutierfreudig war.

b) Wie aus der Synopse der Überschriften in Tabelle 10 (S. 361) deutlich wird, haben etwas mehr Kinder für die *Erwachsenentexte* eine „biblische“/ *bibelnahe* Überschrift gewählt als für die Kindertexte: 3 Kinder haben die Überschrift „Der barmherzige Samariter“ gewählt (im Vergleich zu 2 Kindern beim Kindertext), 2 Kinder „Der verlorene Sohn“ (kein Kind jedoch beim Kindertext) und 5 Kinder „Adam und Eva“ (im Vergleich zu 2 Kindern beim Kindertext). Der von den Kindern verfasste Text hat die Kinder zu mehr Kreativität beim Verfassen einer Überschrift veranlasst. Bei den Texten von der „Erschaffung von Mann und Frau“ kann dieser Sachverhalt allerdings auch lediglich daran liegen, dass die Namen „Adam“ und „Eva“ im Kindertext nicht erwähnt werden (im Gegensatz zum Erwachsenentext) und die Kinder, in Ermangelung der Namen, somit gezwungen waren, eine andere Überschrift zu wählen. Zudem ist in diesem Kindertext von der Frau nur in den letzten vier Zeilen die Rede – das eigentliche Thema ist „der Mann“; daher verwundert ein Fehlen von „Eva“ in der Überschrift nicht. Interessant ist bei den Überschriften zur „Erschaffung von Mann und Frau“ zudem, dass zwei der drei Kinder, die dem Erwachsenentext eine frei formulierte Überschrift gegeben haben, hinterher den Kindertext zum Lieblingstext gewählt haben, eventuell weil für sie der Reiz in der eigenständigen Formulierung durch Kinder liegt und ihnen nicht das Festhalten am Original wichtig ist. Als Argument geben beide an, dass sie die Worte bzw. Sätze beim Kindertext besser verstünden. Ansonsten sind zu allen Geschichten die Überschriften zu den Kindertexten wie auch die zu den Erwachsenentexten gleichermaßen treffend bzw. nicht treffend; d.h. beide Texte wurden von einigen Kindern erfasst, bei beiden gab es aber auch Schwierigkeiten. Jedoch haben sich häufig Kinder, deren Überschrift auf große Probleme bei der Rechtschreibung und Erfassung des Textes

Tabelle 10: Überschriften der Kinder für die bearbeiteten Texte.

	Kindertext	Erwachsenentext
Barmherziger Samariter (Köthen)	Der barmherzige Samariter (2x, davon 1x*) Der Sameritaner Der Sameritane Der Samaria Ein Mann aus Samaria (2x, davon 1x*) Der Mann Hoffnung In hofnung*	Der barmherzige Samariter (2x) Der barmerzige Samariter* Der Samariter (2x, davon 1x*) Der starke Samariter (2x) Der starke Samarita Der Mann der liegen gelassen wird Ein Mann auf ein Weg
Verlorener Sohn (Halle)	Der kluge und der dumme Sohn Der Sohn will das Erbteil Der sörche (*störrische*) Sohn* Der Seufer Mein Bruder* Ein Mann und seine zwei Söhne	Der verlorene Sohn (2x, davon 1x*) Der dumme Sohn Die zwei Söhne Der Sohn kert zurük* Der Schweinehirte* Das große Fest*
Erschaffung von Mann und Frau (Magdeburg)	Adam und Eva (2x) Die Erschafung der Erde Die Erschafung der Welt Die erschafung fom Menschen* Got der SCHÖPFER Gott und das Leben Der Erste Mensch Die zwei Menschen Die Entstehung der Welt*	Adam und Eva (5x) Gott erschuf Adamm Gott, Herr der Erde* Gott der Schöpfer*

* Das Kind, das dem Text diese Überschrift gegeben hat, hat sich hinterher für den jeweils anderen Text als Lieblingstext entschieden.

hindeuten, für den jeweils anderen Text entschieden – wohl in der Hoffnung diesen besser zu verstehen.

Zuletzt soll noch auf die Überschrift „Der *starke* Samarita“ (von Nils) hingewiesen werden. Diese Überschrift verwundert, weil von Stärke bezüglich des Samariters im Text nicht die Rede ist. Doch könnte die Wahl dieses Adjektivs auf das Einbringen des persönlichen Hintergrundes bei der

Textinterpretation durch Nils hindeuten (wie auch schon bei der Bildinterpretation bei Nils festzustellen war, s. 11.3.1 (b), S. 327/ 328; vgl. auch 15.2.1): Nils ist unsicher und von den Sympathien anderer abhängig; vor diesem Hintergrund erscheint ihm das Verhalten des Samariters *stark*. Diese Tatsache, dass gerade bei der Interpretation von Bibeltexten und von Bildern mit biblischem Inhalt die persönlichen Erfahrungen des Interpreten mit einfließen, muss Lernwege im Religionsunterricht stärken, bei denen dieser persönliche Zugang ermöglicht und gefördert wird.

Fasst man die Aussagen zusammen, so kann festgehalten werden, dass bei der Erarbeitung einer wirklich *eigenen* Version des Bibeltextes durch Kinder der kindlichen Leserschaft weniger unbekannte Wörter begegnen als beim Erwachsenentext. Bei den Überschriften jedoch erweist sich die Wahl der Kinder mal als treffend, mal als nicht treffend, unabhängig davon, ob es sich um einen Kinder- oder Erwachsenentext handelt. Das heißt, bei *beiden* Textarten gibt es, unabhängig von den verwendeten Wörtern, in demselben Maße Verständnisprobleme wie auch gutes Textverständnis.
Beim Kinderbibeltext zum Verlorenen Sohn wurden von den bearbeitenden Kindern *wesentliche* Verständnisfragen gestellt, wie sie so beim Kindertext nicht gestellt wurden.
Generell werden aus den Fragen der Kinder an die Texte teilsweise andere Interessensschwerpunkte deutlich als bei Erwachsenen. So sind die Kinder vor allem am Verhalten des jüngeren Sohnes zu Beginn des Gleichnisses interessiert.

12.4 Zuordnung von Bild und Text

In diesem letzten Unterkapitel sollen die Beiträge der Kinder dahingehend untersucht werden, nach welchen Kriterien ihre Zuordnung von Bildern zu den Texten erfolgte. Dabei soll zum einen Stellung bezogen werden bezüglich der häufig gestellten Forscherfrage nach dem Lieblingsbild der Kinder (12.4.1). Welche Aussagekraft hat diese Frage? Was ändert sich

daran, wenn die Kinder vor ihrer Wahl einen Text zum Bild gelesen haben? Zum anderen kann überprüft werden, ob mit der Bevorzugung einer der beiden Texte durch die Kinder auch eine Vorliebe für eine bestimmte Art von Bild einhergeht (12.4.2).

12.4.1 Aussagekraft der Forscherfrage nach dem Lieblingsbild

Schon bei der Analyse der Kinderbilder (Kap. 11) wurde darauf hingewiesen, dass die Frage nach einem *Lieblingsbild* für Kinder nicht zugleich die Frage danach ist, welche Bilder sie sich *textbegleitend* wünschen. Kinder machen einen *Unterschied* zwischen der Wahl eines Lieblingsbildes per se und der Auswahl eines liebsten Bildes begleitend zum Text.

Ein Blick auf die zahlenmäßige Verteilung (Tab. 7, S. 324) zeigt, dass aus den Bildern zur Erschaffung von Mann und Frau (A6.3) die meisten Kinder (11 von 21) das Schöpfungsbild **M3** aus der J. Quadflieg/ R. Frind-Bibel zum **Lieblingsbild** gewählt haben; textbegleitend waren es aber nur noch 8 von 18.[459] Stattdessen wurde **zum Text** das Bild **M1** aus der K. de Kort-Bibel von 12 (von 18) Kindern gewählt (beide Bilder Anlage A6.3).

Von den Bildern zum Doppelgleichnis „Vom verlorenen Sohn“ (A6.2) haben schließlich 7 SchülerInnen (von 13) das Bild **H2** aus der J. Quadflieg/ R. Frind-Bibel zum **Lieblingsbild** ernannt. Bei der Frage nach dem **liebsten Bild zum Text** war jedoch Bild **H3**, von Joanna gemalt, beliebter (6 Stimmen) als Bild H2, das nur noch 4 Stimmen bekam (von je 13).

Noch deutlicher zeigt sich dieses Verhalten bei den Bildern zur Parabel „Vom barmherzigen Samariter“ (A6.1). 10 Kinder (von 21) haben das Bild **K4**, von Johannes gemalt, zum **Lieblingsbild** gewählt (Tab. 7, S. 324); **zum Text** wollten dann aber 17 Kinder (von 21) das Bild **K3** von K. de Kort abgedruckt sehen und kein Kind (!) mehr Bild K4.

Diese Zusammenstellung zeigt eindeutig, dass alleine die Fragen nach einem Lieblingsbild nicht ausreichend ist, möchte man eine kindgemäße

[459] 3 Kinder haben keine Text-Bild-Präferenz abgegeben, daher hier 18 statt 21.

Kinderbibel konzipieren. Zwar kann argumentiert werden – und dieses Argument ist in seiner Bedeutung nicht zu vernachlässigen – dass Kinder zunächst oder auch nur die Bilder in einem Buch anschauen; sind diese nicht ansprechend, so legen sie das Buch beiseite. Die Frage nach einem Lieblingsbild ist somit wichtig, muss aber differenzierter ausgewertet werden.

Denn die Frage nach dem Lieblingsbild kann rein formal-ästhetisch beantwortet werden. Zwar argumentieren die Kinder auch hierbei schon inhaltlich in der Weise, dass der Bildinhalt dem Kriterium von „beauty“ genügen muss. Doch erst die Frage nach einem *textbegleitenden* Bild gibt einen Hinweis darauf, welche *inhaltlichen Schwerpunkte* die Kinder in einer Geschichte setzen. Sowohl C. Kalloch als auch I. Renz haben darauf hingewiesen, dass Bilder für Kinder erklärende und strukturierende Funktion haben. Umgekehrt kann also geschlossen werden, dass die Bilder, die die Kinder neben den vorgegebenen Text drucken würden, den Hauptaspekt, den *sie* in dem Text lesen, am besten illustrieren. Betrachten wir also die oben angeführten Lieblingsbilder *zum Text* einmal genauer (s. auch Tab. 11, S. 367):

Beim Gleichnis des „Barmherzigen Samariters“ ist, nach Meinung der Kinder, mit der Darstellung von K. de Kort (K3) der wichtigste Aspekt der Geschichte im Bild festgehalten, die herannahende Hilfe für den Überfallenen.

Auch zum Text von der Erschaffung von Mann und Frau wird ein Bild von K. de Kort (M1) gewählt. Dieses Bild zeigt wohl am besten die Aspekte, die Kinder mit „Schöpfung“ verbinden; unberührte Natur, es überwiegt die „*Hauptfarbe der Natur*“ – grün – und „paradiesische“ Ruhe. Allerdings nur, sofern der *Text daneben* gehalten wird. Ohne Kenntnis des Textes interpretierten nämlich die Kinder das Bild zumeist als Vogelzug nach Südafrika. Bei dieser Bildwahl ist interessant, dass sie zum ersten Schöpfungsbericht besser zu passen scheint als zum vorgelegten zweiten, da nach dem zweiten Bericht die Tiere erst geschaffen wurden, nachdem der Mann von Gott erschaffen worden war. Diese Wahl des Bildes M1 zum

Text von Gen 2 zeigt, dass die Kinder also eine bestimmte Vorstellung haben, die sie mit dem Stichwort „Schöpfung“ verbinden und an die sie das Gelesene anpassen. Diese gedanklichen Bilder der Kinder von „Schöpfung“ sind so stark, dass sie selbst nach einer, wenn auch nicht sehr tiefgreifenden Bearbeitung des Textes vor den neuen Informationen, die der Text liefert, die Bildwahl bestimmen.

Interessant ist auch die Wahl der Kinder bei den Bildern zum Gleichnis „Vom Verlorenen Sohn“ als sie nochmals die Frage nach dem Unterschied, den Kinder zwischen den Bildern H2 und H3 sehen, aufwirft. Beide Bilder, das Lieblingsbild H2 und das beste Bild zum Text H3, scheinen nämlich für den erwachsenen Betrachter inhaltlich sehr ähnlich zu sein: Der Vater empfängt den heimkehrenden jüngeren Sohn. Doch muss für die Kinder ein Unterschied zwischen beiden Bildern bestehen, der sie bei der Wahl geleitet hat. Welche Kriterien haben den Ausschlag für welches Bild gegeben? Die Kinder haben sich nur zur Wahl ihres Lieblingsbildes geäußert. Ihre schriftlichen Kommentare zum textbegleitenden Bild sind sehr oberflächlich. Sicher kann nur gesagt werden, dass das R. Frind-Bild H2 zumeist wegen der schönen Farben – rot und gelb – zum Lieblingsbild gewählt wird. Warum sie das Kinderbild H3 als Bild zum Text als aussagekräftiger empfinden, kann nur aus Aussagen, die die Kinder in anderem Zusammenhang in den Interviews gemacht haben, gefolgert werden: Zum einen scheint die *Gestik* des Vaters – in *Kombination* mit der *Mimik* – auf H3 für die Kinder eindeutiger als *positiv* zu bestimmen sein; er breitet seine Arme weit aus und lacht, um seinen Sohn zu empfangen. Auf dem anderen Bild sind die Gesichter der beiden kaum zu erkennen, und die Geste des Vaters wurde von einer Schülerin als ein Ziehen an den Haaren interpretiert. Zum anderen ist der jüngere Bruder auf dem R. Frind-Bild nur schemenhaft am Horizont zu erahnen, wohingegen das Bild der Schülerin einen arbeitenden Bruder deutlich mit verständnisloser Miene zeigt. Der Empfang des jüngeren Sohnes durch einen liebevollen Vater, aber auch ein eifersüchtiger Bruder sind für die Kinder, wie ihre Wahl des Bildes H3 zum Text zeigt, die wichtigsten Aspekte dieses Doppelgleichnisses.

Zusammenfassung: Zum einen konnte gezeigt werden, dass Kinder einen *Unterschied* machen bei der Wahl eines Lieblingsbildes und der Wahl eines textbegeleitenden Bildes. Mit der Wahl des Lieblingsbildes beantworten sie die Frage nach der Schönheit eines Bildes („beauty“ nach Parsons) aus sachlicher, formaler und inhaltlicher Perspektive. Mit der Frage nach dem besten textbegleitenden Bild wird die inhaltliche Schwerpunktsetzung beim Textverständnis durch die Kinder hervorgehoben. Diese Fragestellung deckte zweierlei auf: Die gedanklichen Bilder, die Kinder bereits mit einem bestimmten Stichwort verbinden, sind so stark, dass die Bildwahl entsprechend dieser „Bilder im Kopf“ getroffen wird, und nicht dem *Text* entsprechend. Zum anderen sind *Mimik* und *Gestik* der abgebildeten Personen die entscheidenden Kriterien für eine *eindeutige* Bestimmung des Bildinhaltes.

12.4.2 Verhältnis von Bildwahl zu gewählter Textart

Als nächstes lohnt es sich zu überprüfen, welche Bilder die Kinder dem jeweils bevorzugten Kinder- bzw. Erwachsenentext zugeordnet haben.
Angesichts der sehr unterschiedlichen Arten der Künstler, Bibeltexte zu illustrieren, stellt sich die Frage, ob Kinder bestimmte Illustrationen bevorzugt mit einer der beiden Textsorten kombinieren – unabhängig von inhaltlichen Gesichtpunkten?
Tabelle 11 (S. 367) zeigt, dass die Bilder von Kees de Kort bevorzugt mit *Kindertexten* kombiniert werden – und zwar unabhängig von der Geschichte, die sie illustrieren: So haben acht Kinder zum „Barmherzigen Samariter“ das Bild K3, zwei zum „Verlorenen Sohn“ das Bild H4 und weitere acht Kinder Bild M1 zur „Erschaffung von Mann und Frau“ gewählt.
Weder zu den Kinderbildern noch zu den Bildern von Rita Frind gibt es eine solch eindeutige Aussage.
Das Bild von Fuchshuber haben zwei Kinder zum *Erwachsenentext* gewählt; Kinder mit Kindertext haben dieses Bild überhaupt nicht textbegleitend gewählt.

Tabelle 11: Bildwahl vor den Koordinaten von Textart und Künstler.

Künstler	Kind				De Kort			Frind		Fuchshuber
Bildnummer	K2	K4	H3	M4	K3	H4	M1	H2	M3	K1
Erwachsenentext	–	**3**	2	**1**	5	–	3	**3**	4	**2**
Kindertext	**1**	1	**4**	**–**	**8**	**2**	**8**	2	**5**	–

Die *Kinderbilder* H1 und M2 wurden von keinem Kind zum Text ausgewählt. Daher sind sie in der Tabelle nicht erfasst. Auch andere Bilder wurden einer bestimmten Textsorte überhaupt nicht zugeordnet (–). Angaben zur „Erschaffung von Mann und Frau“ (M) sind weiß unterlegt, die zum „Verlorenen Sohn“ (H) hellgrau, die zum „Barmherzigen Samariter“ (K) grau.

Liest man die Tabelle nach *Lerngruppen getrennt*, so lässt sich feststellen, dass zu der Erzählung von der Erschaffung von Mann und Frau nur ein Kind überhaupt ein Kinderbild als Illustration zum Text gewählt hat – und zwar in Kombination mit dem Erwachsenen-Text. Zum Verlorenen Sohn wurde der Kindertext häufiger mit einem Kinderbild bzw. mit einem Bild von Kees de Kort kombiniert als der Erwachsenentext. Beim Gleichnis „Vom Barmherzigen Samariter“ wurde zu Kindertext und Erwachsenentext am häufigsten das Bild von Kees de Kort gewählt.

Fazit: Zur Fragestellung einer bevorzugten Kombination von einer Textart mit einer bestimmten Stilrichtung von Illustration kann eine eindeutige Aussage nur in der Hinsicht gemacht werden, dass die Bilder von Kees de Kort vor allem mit einem Kindertext kombiniert werden. Ansonsten hängt die Kombination sehr von der Geschichte ab, die erzählt und illustriert wurde. Zur Erschaffung von Mann und Frau haben z.B. die kindlichen Künstler die Vorstellungen der kindlichen Betrachter nicht getroffen.

12.5 Zusammenfassung

- Nicht nur die Bilder, sondern auch die Texte anderer Kinder finden bei den kindlichen Rezipienten Anklang (Kap. 12.2.2). Mehr als die Hälfte der Kinder (30 von 54) hat sich für einen Kindertext entschieden.

- Vor allem wurde der Mut bewundert, der zum Verfassen einer eigenen Variante eines biblischen Textes aufgebracht werden müsste, sowie die Fähigkeit der „Schriftsteller“. Auffällig ist, dass unter den Kindern, die dem Kindertext den Vorzug geben, viele Kinder sind, die eine Rechtschreibschwäche haben; zudem sind sie oftmals äußerst fantasievoll, können sich zugleich aber wenig unter „Gott“ vorstellen; in ihren „Familie in Tieren“-Bildern wird deutlich, dass sie entweder ein ganz fantastisches Gottesbild haben oder aber wenig Bezug zu Gott. Wie es scheint, können sie dadurch „lockerer“ mit dem Bibeltext umgehen.
- Die Kinder, für die das Festhalten am Originaltext wichtig ist, haben bei kindlichen Schriftstellern Angst, dass diese den Text verfälschen könnten. Sie haben zumeist ein wohl überlegtes Gottesbild – er ist unsichtbar und mächtig und greift in das Weltgeschehen ein.
  Diese Kinder thematisieren also bereits die Frage nach (der) Wahrheit eines (Bibel-)Textes – angeregt durch die von Kindern verfassten Texte zu einer biblischen Geschichte. Diese Texte bieten also die Möglichkeit und die Notwendigkeit, Kinder für einen „mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff“ zu sensibilisieren.
- Sind die Kindertexte auch wirklich *eigene* Texte, so enthalten sie für die kindlichen Leser weniger unbekannte Wörter als der vergleichbare Erwachsenentext.
- Kindertexte wurden oftmals mit Bildern von Kees de Kort kombiniert.
- Die Fragen der Kinder zu den Texten weisen teilweise auf andere Interessensschwerpunkte bei der Textrezeption hin als bei Erwachsenen. Aus diesem Grunde sollten Kinder häufig dazu ermuntert werden, ihre Fragen an den Text zu formulieren, um diese Unterschiede aufzudecken.
- Für ihren individuellen Lernweg, aber auch für das Lernen im sozialen Kontext, sollten Kinder die Möglichkeit erhalten, gedankliche Bilder, die sie mit einem bestimmten Stichwort assoziieren, zu explizieren – sei es

in verbaler Form im Gespräch, sei es im Bild oder auch im Spiel. Diese gedanklichen Bilder sind häufig sehr stark – die Bildwahl der Kinder erfolgte teilweise nicht textgemäß sondern gemäß dieser „Bilder im Kopf“. Diese gedanklichen Bilder gilt es den Kindern selbst, aber auch der Lerngruppe sowie dem Pädagogen bewusst zu machen, um daran anknüpfen zu können, d.h. sie im Gespräch mit Argumenten zu untermauern, aber auch zu erweitern oder zu verändern.

13. „Wie sieht die Arche von innen aus?“ – Ideen von Kindern für eine Kinderbibel

Nachdem in den beiden vorigen Kapiteln die Materialien der Kinder auf ihre Aussagen zu Illustrationen biblischer Geschichten und auf ihren Umgang mit biblischen Texten hin ausgewertet worden sind, sollen nun die Vorstellungen und Wünsche der Kinder von einer Kinderbibel, wie sie sie selbst konzipieren würden, präsentiert werden.

13.1 Schwerpunkte in graphischer Darstellung

Die Ideen, die die SchülerInnen der einzelnen Klassen zu einer „neuartigen“ Kinderbibel hatten, sind sehr unterschiedlich, wie in Abb. 34 (S. 370) leicht abgelesen werden kann, obwohl die Aufforderung an die Klassen, „eigene Ideen für eine Kinderbibel“ festzuhalten, immer gleich formuliert wurde: In der **evangelischen** Grundschule in **Köthen** werden hauptsächlich alttestamentliche Geschichten (Urgeschichte, Mose, Josef), des Weiteren aus dem Neuen Testament Geburt, Kreuzigung und Auferstehung Jesu als gewünschte Inhalte angeführt (vgl. beispielsweise Abb. 7, S. 217; Abb. 10, S. 220), daneben aber auch Jesu Einzug nach Jerusalem, Paulus in Philippi und die bearbeitete Geschichte „Vom barmherzigen Samariter“. Bildliche Vorstellungen beschränken sich auf Kreuzesdarstellungen. Zudem solle in einer Bibel Rat zu finden sein und „alles, was es im Leben gibt“. Wirklich kreative Ideen für eine Kinderbibel finden kaum Erwähnung: Lediglich viele,

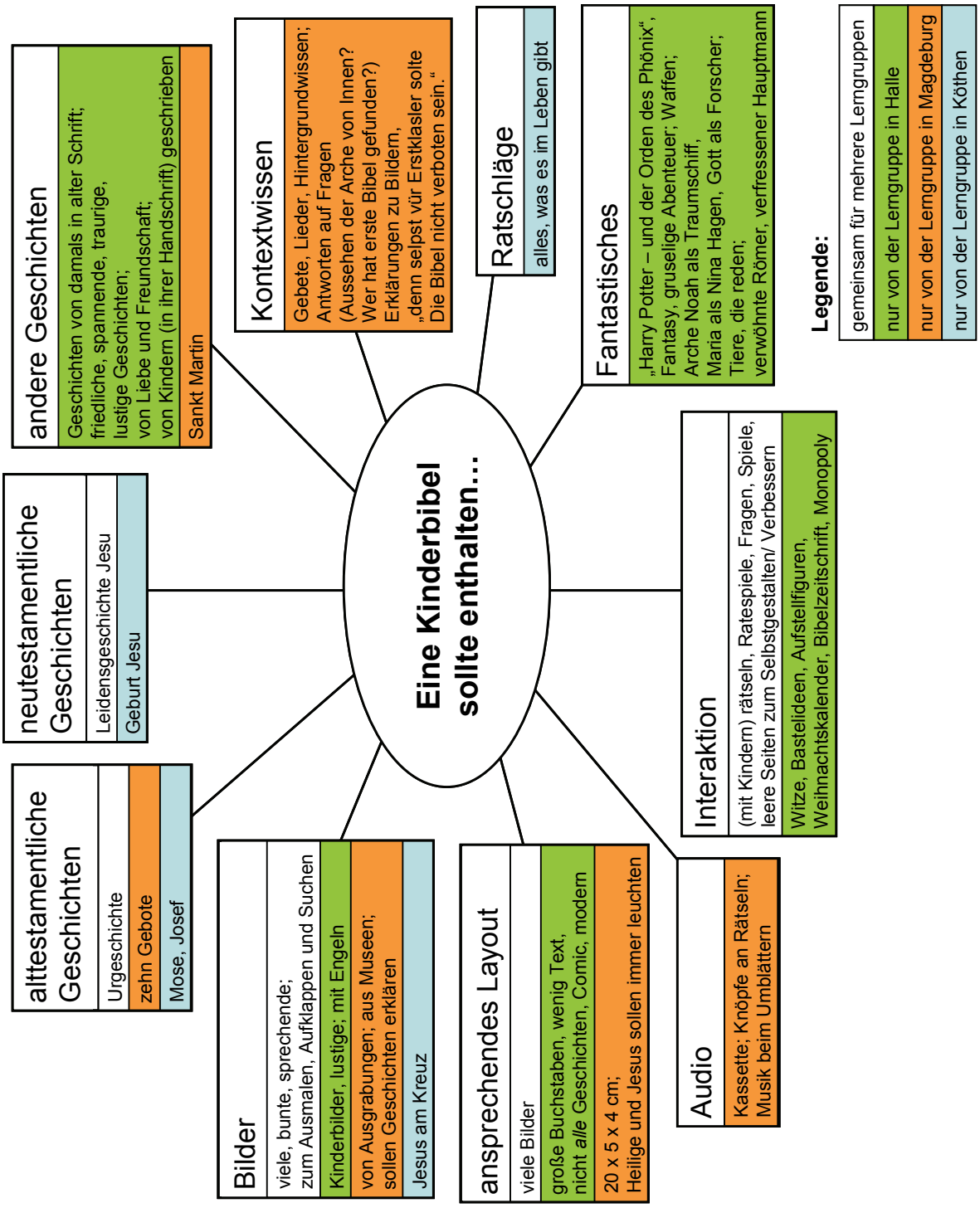


Abbildung 34: Ideen von Kindern für eine Kinderbibel.

bunte Bilder, Rätsel, Geheimfolie und Ausmalbilder werden gewünscht. Die Idee, dass Kinder selbst in irgendeiner Form einen Beitrag zu einer solchen „neuartigen“ Kinderbibel leisten könnten, wird von dieser Klasse gar nicht in

Erwägung gezogen. Obwohl doch entsprechende Kinderwerke schon bearbeitet wurden.

Auch in der **katholischen** Grundschule in **Magdeburg** werden Kinder als Autoren oder Künstler für eine „neuartige“ Kinderbibel *nicht* genannt. Die Ideen der SchülerInnen sind jedoch insgesamt vielfältiger. Besonders bezüglich der Gestaltung von Bildern zeigen sich die Kinder dieser Klasse sehr fantasievoll (s. dazu nächstes Kapitel). Auch werden in dieser Klasse Gebete und Lieder gewünscht, was ansonsten von keiner Klasse genannt wurde; zudem wird Kontextwissen gefordert, d.h. in Form von Bildern von Ausgrabungen, Bildern aus Museen, Antworten auf Fragen wie: „Wie sieht die Arche von Innen aus?“ und „Wer hat die 1. Bibel ge(er?)funden?“ sowie Erklärungen zu Bildern. Außerdem wurden in dieser Klasse einige audiovisuelle Anregungen gegeben: Es solle eine Kassette dabei sein, an den Rätseln sollten Knöpfe sein, Bilder sollten sprechen können, und beim Umblättern solle eine Musik erklingen (dies ist häufig bei Hörspielen für Kinder mit Begleitbuch der Fall). Zudem werden konkrete Maße genannt (schmal und dick). Interessant auch noch die Idee des Leuchtens: Die Heiligen sowie Jesus sollten immer leuchten und alles in der Bibel auf Jesus hindeuten, angeregt durch die goldenen oder leuchtenden Heiligendarstellungen in katholischen Kirchen, die Kinder in diesem Alter wohl beeindrucken. Insgesamt ist eine „*interaktive*“ Bibel der Wunsch dieser Klasse: Mit Rätseln, Ratespielen, Fragen und Erklärungen, Suchbildern, Ausmalbildern, Aufklappbildern, Liedern und Gebeten wollen die Kinder sich *aktiv* mit den Inhalten auseinandersetzen. Bezüglich des Kanons wird hauptsächlich die Arche Noah angeführt. Die Schöpfung, die zehn Gebote, das letzte Abendmahl sowie St. Martin (!) finden je einmal Erwähnung.

In der **staatlichen** Grundschule in **Halle** sieht die Zusammenstellung der Kinderideen für eine Kinderbibel wiederum ganz anders aus. In dieser Klasse werden *Kinder ausdrücklich* als *Mitwirkende* genannt: Es sollten Kinderbilder vorkommen, und Texte sollten von Kindern verfasst oder in Kinderhandschrift abgedruckt werden. Zudem äußerten sich diese Kinder zur äußeren Form; diese solle einen leichten Zugang ermöglichen: durch

große Buchstaben, nicht viel Text, viele Bilder und einen ausgesuchten Kanon („Nicht alle Geschichten“). Auch hier wird Wert auf Interaktion gelegt: Spiele, eine bunte Bibelzeitschrift, Bibelwitze, Ausmalbilder, Klappbilder, Bastelideen, Aufstellfiguren und Weihnachtskalender werden gewünscht. Im Gegensatz zu den anderen Klassen wird hier bezüglich des Geschichtenkanons *keine einzige biblische Geschichte* mit Titel angeführt; vielmehr beschreiben die SchülerInnen wortreich die *Art* der Geschichten, die sie sich wünschen, nämlich friedliche Geschichten, die von Liebe und Freundschaft handeln, spannende, traurige und lustige Geschichten sowie „Geschichten von damals“ (!) in alter Schrift, Geschichten, in denen „keine Menschen oder Tiere umkommen“, „keine kleineren oder größeren Überfälle“ sowie „Hungersnöte“ vorkommen. Die Römer sollten „verwöhnt“, „der Hauptmann verfressen“ und „Gott fantasiereich“ sein. Sehr viele Antworten dieser Klasse zeigen, dass die Kinder von Fantasy-Geschichten geprägt sind und wenig Bezug zur Bibel haben (es sollen vorkommen: „Harry Potter und der Orden des Phönix“; „Fantasy“; „Waffen“, „Monopoly“, „gruselige Abenteuer“). In ihren Vorstellungen für Bilder kombinieren sie biblische Inhalte mit heutigen Ideen zu „witzigen“ Szenarien („Arche Noah mit Alarmanlage“, „Gott als Forscher“, „Maria als Nina Hagen“).

Insgesamt ist an der **Gegenüberstellung** der unterschiedlichen Klassen zu erkennen, dass die SchülerInnen der **evangelischen** Grundschule am *bibelnahesten*, aber auch am wenigsten kreativ mit der Aufgabe umgingen, eigene Ideen für eine Kinderbibel zu äußern. Die SchülerInnen der **katholischen** Grundschule waren hingegen sehr kreativ, setzten einen besonderen *Schwerpunkt* in ihren Ausführungen zu *Bildern* und „Kontextwissen“; insgesamt hatten sie „umsetzbare“ Vorstellungen. Die SchülerInnen der **staatlichen** Grundschule hingegen hatten zwar auch viele *interaktive* und ernstzunehmende Ideen, jedoch auch viele zu *fantastische*, die mit einer Bibel nicht mehr viel zu tun hatten. Hier wurde auch das einzige Mal ein Bibelcomic gewünscht. Dies zeigt, wie auch schon an den Beschreibungen einzelner Kinder (im 10. Kapitel) deutlich gemacht wurde, dass die Vorstellungen, die Kinder von einer „Kinderbibel“ haben, stark mit

ihrem *jeweiligen sozio-religiösen* Hintergrund zusammenhängen, zu dem nicht nur Elternhaus, sondern auch Schule und vor allem Medien aller Art ihren Beitrag leisten.

Zu einem vergleichbaren Ergebnis, was den „*Wunsch-Kanon*“ an biblischen Geschichten angeht, kommt die Studie von H. Hanisch/ A. Bucher[460]. In ihr konnten 80% der befragten SchülerInnen eine Lieblingsgeschichte benennen. Der daraus entstandene Textkanon ist beinahe deckungsgleich mit dem, der von den Probanden dieser Studie – bei der Aufgabe *eigene Bibelideen* anzuführen – zusammengetragen wurde. Den *Schwerpunkt* bilden beide Male *alttestamentliche Geschichten*, insbesondere die Schöpfung, Arche Noah, Mose und Josef sind beliebt. Als Begründung dafür führen H. Hanisch und A. Bucher an, dass diese mit mehr „emotionaler Ladung“ ausgestattet seien.[461] Bei den neutestamentlichen Texten werden hauptsächlich die Geburt Jesu und die Passion genannt.

13.2 Nähere Betrachtung einzelner Aspekte

Zwei Besonderheiten sind ausführlicher zu diskutieren: die Schwerpunktsetzung bei den „Bildern“ und der häufige Bezug zu Medien aller Art, vor allem in Halle und Magdeburg.

13.2.1 Bilder als Schwerpunkt

In Halle und Magdeburg hatten die SchülerInnen insbesondere viele Ideen zu Bildern in einer Kinderbibel. Bilder sind für sie somit ein *entscheidender* Inhalt, anhand dessen geurteilt wird, ob ein Buch *interessant* ist – beispielsweise durch fantasievolle, lustige und interessante Bilder sowie durch Tierbilder und Bildgeschichten – oder eben nicht.

Zudem leisten sie für die Kinder einen wichtigen Beitrag zur *Verständlichkeit* eines Buches: durch verständliche Bilder, durch zahlreiche, große und bunte Bilder und durch *Erklärungen* zu den Bildern. Kinder gehen also

[460] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll.
[461] Ebd., S. 35.

anscheinend davon aus, dass sie „Leseschwierigkeiten“ bei Bildern haben könnten und somit Erklärungen für sie wichtig werden, um den Inhalt alleine zu verstehen.

Ein weiterer Punkt ist, dass das Interesse an einem Bild deutlich gesteigert werden kann, wenn es *Aufforderungen* zur eigenen *Aktion* beinhaltet und zur Vergrößerung des *Sachwissens* beiträgt: Suchbilder, Ausmalbilder, Bilder von Ausgrabungen, alte Bilder und Aufklappbilder (wie sie heute zumeist in Sachbuchreihen für Kinder zu finden sind) werden häufig von Schülerseite erwähnt. Das Einbringen des eigenen Tuns ist den Kindern vor allem von DVDs, Lernprogrammen am Computer und aus neueren Sachbuchreihen geläufig – entspricht also ihrer Medienerfahrung (s. 13.2.2). Der Wunsch nach *Kinderbildern* in einer Kinderbibel, der nur in der staatlichen Schule genannt wurde, demonstriert die Neugier dieser Kinder an der Auseinandersetzung anderer Kinder mit biblischen Inhalten. In diesem Wunsch liegt zum einen das Interesse der Kinder erfahren zu können, dass auch andere Kinder sich mit der Bibel beschäftigen, dann aber auch, welches Verständnis die Kinderkünstler von dem bearbeiteten Thema haben, und schließlich, wie sich ihr eigenes Verständnis zu dem der anderen Kinder verhält, z.B. ob die Ideen, wie man etwas darstellen kann, deckungsgleich sind oder ob man den Kinderkünstler gar „verbessern“ kann. Dieser Wunsch, selbst die Bilder „verbessern“ zu dürfen, wurde von vielen Kindern genannt; d.h. leere Seiten, die zum Selbstgestalten (und damit zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt) einladen, wären in den Augen der Kinder wichtig (vgl. auch Abb. 37/ 38, S. 408).

13.2.2 Einfluss der Medien auf die Ideen der Kinder

Während der letzten Jahre hat sich der Umgang mit Medien aller Art in quantitativer und qualitativer Hinsicht gravierend verändert. Sparsame, aber regelmäßige Begegnung mit einem bestimmten Bildbestand findet heute kaum noch statt.[462] Stattdessen überrollen wahre Bilderfluten mit ständig

[462] L. Wilk/ J. Bacher (Hg.), Kindliche Lebenswelten.

wechselnden Inhalten schon die Kleinsten. Der Einfluss dieser vielfältigen Medieneinflüsse auf die Vorstellungen der Kinder und ihr Denken zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung.

Bereits bei den „Gottesdarstellungen“ und Ideen für das Familienbild der Kinder (Kap. 10) fällt auf, dass viele durch ein Zurückgreifen auf Figuren und Gedankengut aus Mangas, Fantasygeschichten, Kinofilmen sowie Video- und Computerspielen entstanden sind. Diese Tendenz zeigte sich auch bei den Bildauswertungen durch die Kinder (vgl. dazu auch Kap. 11.2.1) und setzt sich bei den eigenen Ideen für eine Kinderbibel fort. So zeigen diese deutlich den großen Einfluss, den Medien aller Art auf die Vorstellungen und Erwartungen von Kindern bezüglich des Sujets „Kinderbibel“ haben. Aus Abb. 34 (S. 370) ist ersichtlich, dass Kinder sich inhaltlich an *Jugendliteratur* orientieren (v.a. an Fantasyromanen wie Harry Potter), des Weiteren – die Interaktion betreffend – an neueren *Sachbüchern*, an *Audiobüchern* (Erzählung auf CD begleitend zum Buch), an *Kinderzeitschriften*, an *Comics* sowie an *Spiel- und Unterhaltungssoftware*.

Auch bei H. Hanisch/ A. Bucher[463] ist dieser Einfluss zu spüren: So war die Mose-Geschichte den Kindern auffallend gut im Gedächtnis; kurz zuvor (1998) war der Zeichentrickfilm „Der Prinz von Ägypten“ in den Kinos zu sehen, der das Leben von Mose zum Gegenstand hatte.

13.3 Zusammenfassung

- Der Schwerpunkt bei den Wünschen an eine Kinderbibel liegt bei den Kindern eindeutig auf Ausführungen zur *Bebilderung*: viele, farbige und große Bilder sind gewünscht, die zunächst darüber entscheiden, ob ein Buch interessiert oder nicht. Daneben sollen diese aber auch den Text erklären[464]; *Erklärungen* zu den Bildern wiederum soll es jedoch auch

[463] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll.
[464] Vgl. auch I. Renz, Kinderbibeln als pädagogisch-theologische Herausforderung, S. 265: viele, bunte, schöne Bilder, die als Verständnishilfe dienen.

geben – die Kinder gehen also davon aus, dass sie die Bilder in einer Bibel nicht immer eindeutig verstehen.

- Zudem wird in den Augen der Kinder eine Bibel *interessanter*, wenn die darin enthaltenen Bilder Aufforderungen zur eigenen Aktion beinhalten (Suchbilder, Ausmalbilder, Aufklappbilder, leere Seite, um ein gezeigtes Bild zu „verbessern“) sowie das Sachwissen der Kinder vergrößern (Bilder von Ausgrabungen, alte Bilder).
- Verständlichkeit und „*Schönheit des Inhalts*“ sind sowohl beim Text als auch bei Bildern wichtige Kriterien für eine positive Beurteilung. Engel, Tiere und Kinder in Bild und Text tragen zur Schönheit bei sowie lustige und traurige Geschichten als auch Geschichten um Liebe und Freundschaft.[465]
- Bezüglich des *Textumfangs* in einer Wunschkinderbibel wählen Kinder aus: „Nicht alle Geschichten“ sind erwünscht, sondern vor allem alttestamentliche, solche, „die auf Jesus hindeuten“ und schöne Geschichten. Der Kanon wird noch erweitert um nicht-biblische Themen wie Sankt Martin und Halloween. Zudem soll es zu allem, was es auch im Leben gibt, einen Rat geben. Anders als bei der Arbeit von I. Renz, wo die offensichtliche Übereinstimmung mit der richtigen Bibel den Kindern wichtig scheint,[466] sehen die Kinder in dieser Studie die Inhalte sehr pragmatisch und realitätsbezogen. Sie soll vom Umfang lesbar sein, spannend (AT) sein, mit ihrem Leben zu tun haben, zugleich aber die christliche Tradition wahren (auf Jesus hindeuten).
- Ein weiterer wichtiger Punkt für die Kinder ist die Gestaltung des *Layouts*: Viele Bilder, wenig Text, der groß und nicht in Kolonnen gedruckt ist, tragen zu einem vereinfachten Lesen bei. Für manche darf es auch eine Darstellung in Form eines Comics sein – sogar für Kinder, die zuvor für den Originaltext plädiert haben, da sonst die Gefahr einer Verfälschung bestünde! Auch Variationen beim Schrifttyp werden

[465] Vgl. I. Renz, Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung, S. 267: „ d.h. dass diese Aussage («das da nichts pasirt»; Anm. von N.M.) als Abwehr gegen emotionale Überforderung zu interpretieren wäre.“
[466] Ebd. S. 267.

genannt: Und zwar wird zum einen Kinderhandschrift gewünscht, zum anderen alte Schrift. Kindertexte in der kindlichen Handschrift bürgen wahrscheinlich aus Sicht der befragten Kinder für die authentische Meinung des kindlichen Autors; das Kind als Autor wird damit in den Mittelpunkt gerückt, der Text bleibt nicht neutral. Texte in alter Schrift hingegen stehen für Geheimnisvolles, das erst entschlüsselt werden muss. Damit wird die Bibel in eine Sonderposition gerückt; diese Sonderstellung wird durch den Wunsch unterstrichen, dass Jesus und die Heiligen leuchtend gemalt werden sollen und die Wiesen grün und fruchtbar, was für paradiesischen Überfluss stehen könnte.[467]

- Der Wunsch der Kinder, die Bibel aus der soeben beschriebenen Sonderposition wiederum in das *reale Leben* zurückzuholen – Bibel und persönliche menschliche Existenz gehören eindeutig zusammen – wird in den Forderungen nach Formen praktizierenden Glaubens wie Liedern und Gebeten sowie nach Spuren gelebten Glaubens aus der Geschichte deutlich.
- Eine Kinderbibel muss sich mit anderer zeitgenössischer *Kinder- und Jugendliteratur* messen lassen: Sie solle Harry Potter und Fantasy, Geheimfolie, Rätsel und Aufklappbilder enthalten, geheimnisvoll und spannend sein. *Spannung* erscheint hier als ein Hauptantrieb für Lesemotivation.
- Für Kinderbibeln werden Anleihen aus der heutigen *Medienwelt* erwartet. Wie dort überwiegen auch bei den Wünschen der Kinder Bilder. Es kann auf Knöpfe gedrückt werden, es erklingt Musik als Signal zum Umblättern oder zur Bestätigung einer erfolgreich ausgeführten Aktion und es wird zur eigenen Aktion aufgefordert.

14. Beurteilung des Projektes durch Erwachsene

Um die Meinungen von Erwachsenen zu einer Kinderbibel von Kindern zu erkunden, wurden die Eltern (Fragebogen Anhang A4) und Lehrkräfte

[467] I. Renz, Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung, S. 269f.

(Fragebogen Anhang A3) befragt. Anhand weiteren Materials von SchülerInnen erfolgt eine zusammenfassende Einschätzung des Projekts.

14.1 Meinung der Eltern

Eine Mehrheit der Eltern[468] ist von der Idee einer Kinderbibel von Kindern *angetan*.

Das am häufigsten von den Eltern genannte *Argument für* eine solche Kinderbibel ist die *vermutete* bessere Verständlichkeit. Kinder würden einander anders Sachverhalte erklären als Erwachsene dies tun würden. Eine solche Bibel sei zudem ein Identifikationsangebot und könne als Diskussionsgrundlage dienen. Außerdem verstärke sie das Interesse von Kindern an biblischen Geschichten, da die Werke von Kindern andere Kinder begeistern und neugierig machen. Schließlich aber würde eine solche Bibel die Kinder motivieren, selbst kreativ zu werden (vgl. Abb. 35, S. 379).

Von denen, die eine Kinderbibel von Kindern befürworten, machen allerdings drei Elternteile *Einschränkungen*: Es sei schwierig, solche Kinder zu finden, die zur Entstehung etwas beitragen könnten, der Text müsse eng am Original sein und die Bibel müsse verständlich sein. Alle diese Eltern haben einen *christlichen* Hintergrund, sind nämlich entweder selbst ReligionslehrerIn, hatten als Kind eine A. de Vries-Kinderbibel bzw. sind praktizierende Katholiken.

Nur 2 von 20 Eltern äußerten *Bedenken*:

Auf einem Fragebogen stellen christliche Eltern fest, dass ihr Kind keinen Wert auf Werke anderer Kinder lege (was das Kind selbst durch seine Aussagen bestätigt). In einer Antwort von Eltern ohne christlichen Hintergrund wird geäußert, dass eine Kinderbibel von Erwachsenen für Kinder besser zu verstehen sei.

---

[468] Aus einer Klasse kam ein kompletter Satz von Fragebögen bei der Rücksendung nicht an, fehlte also für die Auswertung. Daher die geringe Anzahl an Elternstimmen. Fragebogen im Anhang A4.

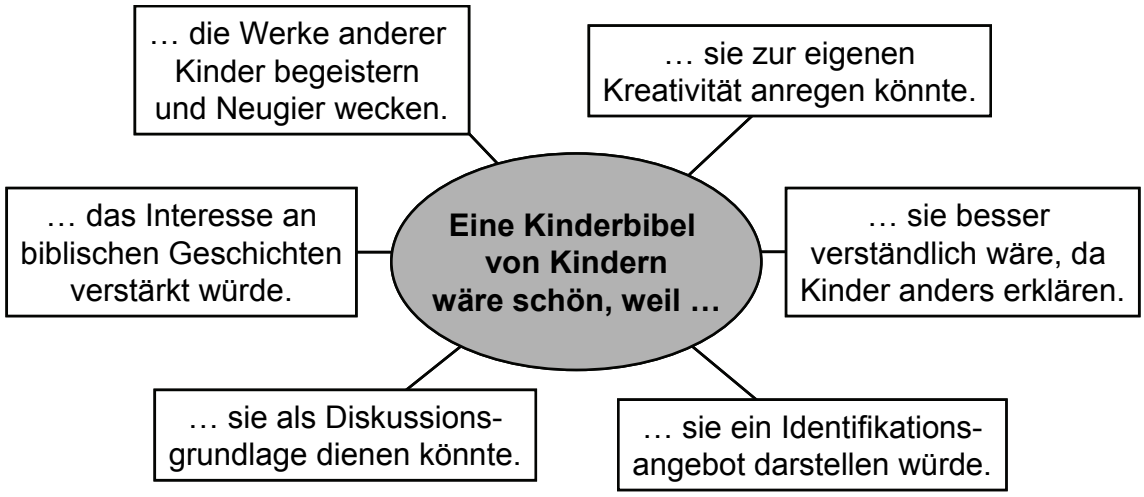


Abbildung 35: Argumente der Eltern für eine Kinderbibel von Kindern.

Auf einem weiteren Fragebogen (Eltern ohne christlichen Hintergrund) wird nur darauf verwiesen, dass bereits eine Kinderbibel vorhanden sei.

14.2 Stellungnahme der beteiligten Lehrer

Es liegen von sechs LehrerInnen Fragebögen zur Auswertung vor, je drei von Gymnasial- und 3 von GrundschullehrerInnen. Die Stellungnahmen der Lehrkräfte sind von den Schwierigkeiten bestimmt, die sie bei der Umsetzung biblischer Geschichten in Wort und Bild in den jeweiligen Klassen erlebt hatten.

14.2.1 Schwierigkeiten während des Projektes

Probleme, die im Verlauf des Projektes auftraten, betrafen:

- die für das Projekt gewählte *Sozialform*. In Vorgesprächen mit den jeweiligen Lehrern wurde von Seiten der Forscherin Gruppenarbeit oder wenigstens Partnerarbeit vorgeschlagen, weil dadurch ein Austausch der SchülerInnen über die Geschichte und die Art und Weise ihrer Darstellung erhofft wurde. Einigen Klassen fiel diese Art von Arbeit in der Gruppe sichtlich schwer. Insbesondere eine 5. Klasse hatte große Schwierigkeiten damit, als Gruppe zu arbeiten und Teamfähigkeit zu beweisen. Allgemein ist damit bei einer 5. Klasse

auch zu rechnen, da sie noch nicht allzu lange eine Gruppe bildet. Doch war die Klasse zum Zeitpunkt des Projektes bereits seit beinahe einem Jahr in dieser Formation zusammen, so dass eher davon ausgegangen werden muss, dass in dieser Klasse überhaupt selten in Gruppen gearbeitet wird. Dieser Befund zeigt einmal mehr, dass die verschiedenen Sozialformen eingeübt werden müssen, damit der erhoffte positive Effekt auch eintreten kann.

Eine *arbeitsteilige* Gruppenarbeit,[469] wie sie von einer Lehrerin initiiert worden war, hatte sich *nicht* als gut erwiesen, da Fragen nie in der gesamten Klasse geklärt werden konnten. Zwar konnte auf diese Art ein breiteres Textspektrum von einer Klasse abgedeckt werden, der für die SchülerInnen nötige und wichtige Austausch innerhalb der Klasse, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen und manchen eigenen Ansatz noch einmal zu überdenken, ging jedoch dadurch verloren.

- die Projektumsetzung im Umfeld „*Schule*“. Bei der Arbeit am Projekt stand für die meisten Klassen die Benotung ihrer Arbeiten durch die LehrerInnen am Ende. Die Konsequenz daraus war, dass einige SchülerInnen zu Hause Elemente aus ihren Kinderbibeln eingearbeitet hatten, um die Aufgabe „richtig“ auszuführen und damit eine gute Note zu erzielen. Um dies zu verhindern, hätte auf Notendruck verzichtet werden und das Material am Ende der Stunde eingesammelt werden müssen. Ein weiterer negativer Punkt am Umfeld „Schule“, der allerdings nur *indirekt* zum Ausdruck gebracht wurde, war der zeitliche Umfang, den das Projektes innerhalb der engen Bemessenheit an Zeit im Schulbetrieb und der großen Lehrplandichte einnahm. Aus diesem Grund reichten auch viele weitere LehrerInnen am Ende keine Beiträge ein, obwohl sie von ihnen zugesichert worden waren.

[469] *Arbeitsteilig* ist in diesem Fall so zu verstehen, dass jede Gruppe einen anderen Text bearbeitet hatte.

14.2.2 Empfehlungen zur Realisierung des Projektes

Zur Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern äußerten sich *zwei* Gymnasiallehrerinnen *skeptisch*; sie wiesen darauf hin, dass nur *leistungsstarke* und *kreative* SchülerInnen lesbare und spannende Texte verfassen könnten.

Anders ist der Eindruck einer Grundschullehrerin. Es sei den Kindern gelungen, „komplizierte theologische Gedankengänge schlicht und *prägnant* zu beschreiben. Ihre Sprache ist *spritzig* und witzig."

Eindeutig ist, dass niemals *alle* SchülerInnen auf *allen* Arbeitsfeldern gleiche Leistungen erzielen, sondern unterschiedliche Begabungen und Vorlieben haben. Wie die Auswertung der Lehrerfragebögen zeigt, teilen die meisten LehrerInnen im Rückblick die Meinung, dass eine Realisierung einer Kinderbibel durch Kinder durchaus gelingen könnte. Allerdings wären dabei *ihrer Meinung nach* folgende Punkte bei der Erarbeitung von biblischen Texten zu beachten:

- Eine sachliche Vorbereitung; Land und historischer Hintergrund müssten erläutert werden; dies wurde auch von den SchülerInnen selbst gefordert.
- Text mit Erfahrungshorizont der Kinder verknüpfen; so entstünden „Kinderäußerungen mit Lebensnähe und Alltagswirklichkeit."
- Hinführung und eventuell auch Abschluss mit einem Rollenspiel; dies war auch ein Wunsch von SchülerInnen einer Grundschule.
- Arbeit in Partnerarbeit und *nicht* in Gruppenarbeit.
- Einteilen der Geschichte in Sinnabschnitte, die für die Kinder leichter zu erfassen sind als ein ganzer Text; nach der Nacherzählung der Abschnitte diesen Überschriften geben und entsprechend illustrieren.
- „Mut machen, Geschichte nach heute zu transportieren."
- Zusammenarbeit mit Kunstlehrer und Deutschlehrer; ansonsten müsste noch mehr Zeit im eigenen Unterricht veranschlagt werden.
- Bibel *nicht* zur Verfügung stellen, da sich die SchülerInnen sonst zu wenig vom Text lösen, aus Angst einen Fehler zu machen.

- Text aus einer „guten“ Kinderbibel vorlesen.

Das Projekt erfordert also *fächerübergreifendes* Arbeiten, *ganzheitliche* Ansätze zur Erarbeitung der Bibelstellen und den *Diskurs* innerhalb der Lerngruppe.

14.2.3 Bewertung der Idee einer Kinderbibel von Kindern

Nach dem Nutzen einer Kinderbibel von Kindern befragt, sehen die am Projekt beteiligten LehrerInnen in einer solchen Kinderbibel eine allgemeine, positive Bereicherung für das religiöse Leben der Kinder:
Sie würde gute Impulse zum Weiterdenken liefern und eigene Darstellungen anregen; zum Beispiel, wenn in einer solchen Kinderbibel neben einem Text Freiraum für ein eigenes Bild gegeben würde und neben einem Bild Freiraum für einen Text. Somit könnte diese Bibel zu einer *eigenen* Bibel für das Kind werden. Das Gefühl, persönlich angesprochen zu sein, würde durch eine solche Bibel insgesamt mehr geweckt werden können, da sie den Kindern eben durch die Beiträge anderer Kinder vermittelt: „Guck mal, hier passiert etwas ähnliches, wie du es auch kennst…“(vgl. Abb. 36).
Doch auch für ihren eigenen Unterricht und ihre Vorbereitungen darauf versprechen sie sich einen Nutzen; und zwar in der Weise, dass durch die Bilder und Texte von Kindern zu biblischen Geschichten die kindliche Vorstellungswelt und ihre Fragen an die Texte gut erschlossen würden. Somit kann sich die Lehrperson in ihrem Unterricht gezielt darauf einstellen und entsprechend planen. Zudem kann eine solche Bibel auch im Unterricht direkt Verwendung finden, da sie einen gut verständlichen Zugang zum Bibeltext darstellt sowie als Ergänzung und Vergleichstext zum Bibeltext herangezogen werden kann (vgl. Abb. 36, S. 383).

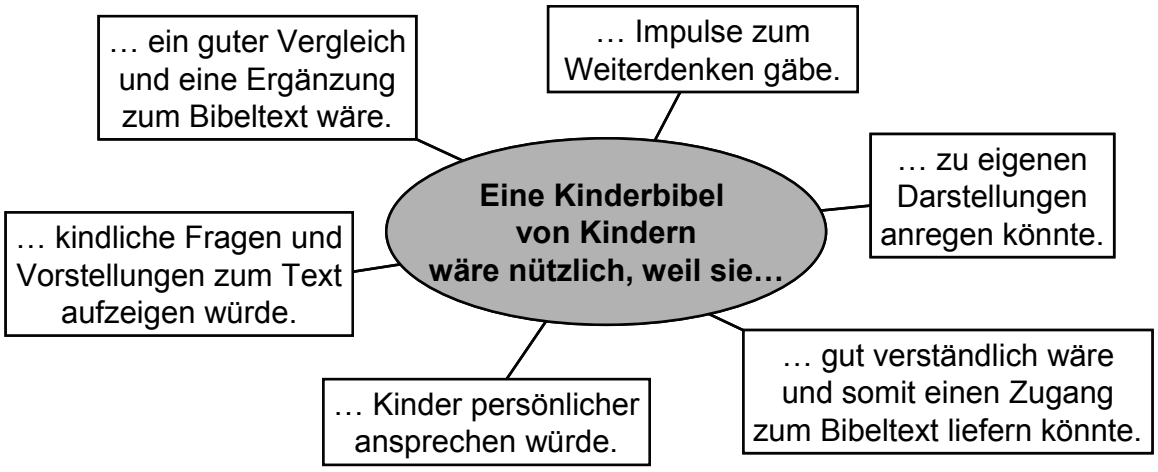


Abbildung 36: Nutzen einer Kinderbibel von Kindern aus Sicht der Lehrer.

Zusammenfassung: Der Vergleich der Argumente der Eltern mit denen von den beteiligten Lehrern ergibt, dass beide Gruppen von Erwachsenen sich von einer solchen Bibel ein besseres Identifikationsangebot für die Kinder, eine bessere Verständlichkeit und die Anregung zum eigenen kreativen Umgang mit der Materie versprechen. Zusätzlich dazu sehen die Lehrer darin eine Hilfe für ihren Unterricht, die Eltern ein Buch, das neugierig macht auf mehr Beschäftigung mit der Bibel.

14.3 Auswertung des Bild- und Textmaterials der Kinder für das Projekt

Für eine Gesamteinschätzung des Projektes „Kinderbibel von Kindern“ ist noch das Material zu berücksichtigen, das von den Kindern vorliegt, aber noch nicht ausgewertet wurde. Damit muss die Sicht der Forscherin einbezogen werden. Grundlage bilden die Bilder und Texte, die im Rahmen dieses Projektes in den Klassen (Tab. A1) entstanden sind.

14.3.1 Bilder

An den Bildern der SchülerInnen (Anhang A8.1-8.11) fällt auf, dass das verwendete *Material* und die *Art der Darstellung* sehr unterschiedlich sind.

- Einige Bilder wären *nicht* für den Einsatz in einer Kinderbibel zu verwenden; nicht etwa weil die Idee der Kinder inhaltlich falsch oder nicht gut genug gewesen wäre, sondern weil das **benutzte Material** für die Art der Darstellung nicht geeignet war.

  So wurde etwa mit Kreide auf schwarzes Tonpapier gemalt, was am Ende zu dunkel wirkte und auch inhaltlich schwer zu erkennen war. Bilder, die wie das Bild „Der Kämmerer aus Äthiopien“ (A8.1) in Reißtechnik hergestellt wurden, bleiben für Kinder, die die Geschichte noch nicht kennen und inhaltliche Orientierung in einem Bild suchen, zu ungenau (vgl. 11.2.2). Allerdings könnte dieses dennoch gelungene Bild am Ende der Geschichte als Bilderrätsel und Anregung, selbst ein Bild in dieser Technik zur Geschichte herzustellen, eingesetzt werden. Damit also für den jeweiligen Zweck und die jeweilige Altersstufe ein geeignetes Material verwendet wird, empfiehlt es sich, unbedingt *Kunstlehrer* zur Mitarbeit zu gewinnen. Ein weiterer positiver Nebeneffekt davon wäre die fächerübergreifende Komponente, die die Arbeit des Religionsunterrichtes in den Zusammenhang mit anderen Fächern stellen würde. Zudem bliebe für die Gestaltung einer Kinderbibel von Kindern jeweils mehr Zeit für das Gestalten und Schreiben.
- Weitere Unterschiede ergeben sich durch das **Alter** der KünstlerInnen. Betrachtet man die *Bilder der jüngeren* SchülerInnen (3./ 4. Klasse), so kann man feststellen, dass diese keinesfalls hinter denen der älteren (5. Klasse) zurückstehen. Zwar ist bei den *älteren Kindern* die Feinmotorik ausgereifter und Darstellungen, in denen Licht und Schatten sowie Perspektive berücksichtigt werden, sind bei ihnen eher zu finden (A8.3; A8.6), aber die Bilder der *jüngeren* sind oftmals *authentischer und empathischer*, eben weil sie noch mehr auf den Inhalt als auf die Kunst der Darstellung achten. So ist die bildliche Umsetzung der Geschichte der Emmausjünger (A8.9) sehr überzeugend gelungen, obwohl die meisten Kinder mit ihr große Probleme hatten, wie ihre Antworten auf dem Fragebogen belegen.

Beiden Jüngern ist der Schreck und das Erstaunen anzusehen, das mit der nun nicht mehr anwesenden Person Jesu zu tun hat, die mit ihnen zuvor am Tisch gesessen hatte. Oder das Bild „Josef wartet auf ein Zeichen von Gott“ (A8.2), das eine ganz eigene, aussagekräftige Darstellung ist.

Die Bilder der *älteren* Kinder weisen mehr *Zitate* auf. Die Kreuzigung Jesu (A8.3) wirkt dadurch sehr distanziert. Es ging der Künstlerin wohl hauptsächlich um eine technisch bestechende Leistung. Bei diesem Bild fällt eine große Ähnlichkeit zu amerikanischen Bibelcomics (die Öffnung im Himmel; jeder Muskel ist gezeichnet) bzw. zu japanischen Mangas (Gesichtszüge) auf.

Jüngere Kinder wählen häufig eine Darstellung in Form eines *Comics* (A8.4; A8.5). Dabei überzeugen diese mit einer guten Portion Witz: Ein cartoonartiger Jona weigert sich der Stimme aus dem „Off“ zu gehorchen; die Unmenge an weisen Leuten, die den Traum des Pharao nicht deuten kann, verlässt postwendend wieder den Saal. Comics, die oft von SchülerInnen als nicht geeignet für die biblische Thematik befunden werden, werden von GrundschülerInnen in einem säkularen Umfeld selbst zur Darstellung verwendet. Zudem findet sich in diesen Illustrationen so *viel Witz,* ohne dass der Inhalt ins Lächerliche gezogen wird, dass die SchülerInnen mit ihren Darstellungen genau das belegen, was sie bei den Befragungen fordern: Eine Kinderbibel soll auch lustig sein.

- Auch für die Idee einer „*interaktiven Bibel*“ finden sich Beispiele: So haben einige SchülerInnen Bilderrätsel angefertigt, bei dem ihre Bilder einem bestimmten Psalm zugeordnet werden sollen; die Lösung steht auf dem umgeklappten Falz (A8.10; A8.11). Dabei verwenden die Kinder die *Symbolik* einer religiösen Bildersprache: zu Psalm 23 (A8.10) sind der Löwe und der Adler als wilde Tiere zu finden, die den Hirten angreifen, der seine Schafe zu einer plätschernden Quelle führt. Doch Gott interveniert. Er sieht alles (göttliches blaues Auge im Sonnennimbus) und reagiert auf göttliche Art (Zeichen für elektrische

Spannung): Mit einer Hand wie ein Schutzschild, das wie ein Feuer erscheint, wehrt er Pfeile und Messer ab; mit einer Peitsche in der Hand lässt er die wilden Tiere zurückschrecken; in der anderen Hand zeigt er den Palmzweig als Zeichen des Sieges. Auch in dem anderen Bild zu Psalm 23 (A8.11) ist das blaue Auge wiederzufinden; es schaut aus einer Wolke, dahinter die Sonne (die auch in A8.10 „Wohnsitz" des blauen Auges ist). Ein Auge im Sonnennimbus ist in der von der Bibel geprägten, christlichen Kunst das Zeichen für Gott.[470] Ein Bischofsstab winkt aus der Wolke, so dass das Schaf ganz ohne Furcht die herrlich grünende und blühende Weide genießen kann.

Ein *Vergleich* der Kinderbilder mit Illustrationen in Kinderbibeln von Erwachsenen zeigt die *unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen*; so ist auf vielen kindlichen Illustrationen zum Gleichnis „Vom verlorenen Sohn" bei der Begrüßung des jüngeren Sohnes durch den Vater ein böse drein blickender, älterer Sohn im Hintergrund zu sehen (A8.6), was bei vielen Kinderbibeln nicht berücksichtigt wurde! Oder: Viele SchülerInnnen stellen die Szene des Geldverprassens aus demselben Gleichnis gerne und ausführlich dar (A8.7; H1), sie wird jedoch nur in wenigen Kinderbibeln gezeigt.
Bei der *Umsetzung* von Geschichten ins Bild, gibt es jedoch auch *ähnliche Ideen* bei Erwachsenen und Kindern: So hat eine Schülerin zum Gleichnis „Vom verlorenen Sohn" mehrere Szenen gleichzeitig in einem Bild dargestellt (A8.8) – wie es auch in der Kinderbibel von R. Schindler/ Š. Zavřel[471] zu sehen ist.

Fazit: Die kleine Auswahl der angefertigten Bilder macht deutlich, wie notwendig die Zusammenarbeit mit einem Kunstlehrer zur Illustrierung biblischer Texte ist; so könnte die Qualität alleine durch die Auswahl geeigneter Materialien stark verbessert werden. Zudem wäre eine vergleichende Betrachtung der von den Kindern gewählten Symbolik mit der

[470] G. Heinz-Mohr, Lexikon der Symbole, S. 42.
[471] R. Schindler/ Š. Zavřel, Mit Gott unterwegs, S. 206-209.

Symbolik in der Kunst anregend. In einigen Kinderbildern sind Elemente umgesetzt, die Kinder sich für eine *interessante* Kinderbibel gewünscht haben: Ihr Darstellungen enthalten Comics, viel Witz und fordern zur Interaktion heraus. Jüngere Kinder gehen dabei meist authentischer an das Illustrieren heran und beweisen dazu religiöse Sprachfähigkeit. Mit den Darstellungen von Kindern könnten andere Kinder also durchaus ermutigt werden, Fragen zu stellen, sich selbst in ihrer religiösen Ausdrucksfähigkeit zu erproben und weiterzudenken.

14.3.2 Texte

Die Angst einiger befragter SchülerInnen oder auch weniger Eltern, andere Kinder könnten keine spannenden und „richtigen" Texte verfassen, erweist sich als unbegründet. Mit Sicherheit ist nicht jedes am Projekt beteiligte Kind gleich engagiert und dazu befähigt sich als Schriftsteller zu betätigen. Doch zeigen die Ergebnisse, dass bereits SchülerInnen der dritten Klasse gut überzeugende Texte verfassen können.[472]

Sie setzen dabei viele Merkmale guten Erzählens ein:

- Sie schreiben mit **Witz**:

„*Sie saßen am Abend in ihrem Haus und aßen mit dem fremden Mann gemeinsam an einem Tisch. Als er sein Brot in zwei Hälften teilte, sahen sie ihn an wie zwei Erdmännchen. Plötzlich bekamen sie mit, wer der Fremde war. Es war Jesus – ihr Herr.*" (Sophie und Lisa-Charlott, 4. Klasse, zu den Emmausjüngern)

- Erzeugen **Spannung**, indem sie viel direkte Rede einsetzen:

„*Die beiden waren so in ihr Gespräch vertieft, dass sie nicht merkten, wie ein Fremder an sie herankam. Er lauschte dem Gespräch und sprach sie nach einer ganzen Weile an. «Über wen redet ihr?», fragte er. «Und warum seid ihr so traurig?» Die Freunde drehten sich erschrocken um und erblickten den fremden Mann. «Was! Du weißt nicht, was in Jerusalem*

[472] Zu diesem Ergebnis kommen auch H. Hanisch/ A. Bucher in ihrer Studie „Da waren die Netze randvoll", S. 37: „Viele Kinder (Durchschnittsalter 10 Jahre; Anm. der Autorin) verfügen über beachtliche erzählerische Kompetenz."

geschehen ist?», fragte Kleopas ungläubig. «Nein, erzähl es mir doch.», bat der Mann. «Kennst du Jesus von Nazareth?», fragte der andere nun. «Sie haben ihn ans Kreuz genagelt, wie einen Verbrecher», sprudelte es aus Kleopas' Mund, «aber Jesus ist kein Verbrecher, er ist unser König und Retter.» Nun erzählten die beiden alles, was geschehen war. Als die Männer ihre Geschichte beendet hatten, und der Fremde sich anschickte zu gehen, riefen sie: «Bleib doch und iss mit uns zu Abend.» Der Fremde ging mit ihnen." (Johanna und Lena, 4. Klasse, zu den Emmausjüngern)

- Sie beweisen viel **Empathie**:

„*Kain lief und dachte sich, warum er das gemacht hatte. Er hatte Angst, dass Gott ihn bestrafen würde, er holte tief Luft und merkte den Schmerz, den er einatmete. Er hatte Schmerz im Herz, setzte sich auf einen Stein und dachte lange nach. Die Gedanken schwebten in seinem Kopf. Er bereute es!*" (Tristan, 4. Klasse, zu Kain und Abel).

- Die Kinder beschreiben die **Gedanken** der Akteure:

„«Oh, Mist!» denkt Kain und läuft schneller. «Es fing alles so harmlos an; nie – wirklich nie – hätte ich gedacht, dass es mir Leid tut. Ist ja nicht meine Schuld! Immer war er Mutters Liebling, immer! Mich hat sie links liegen gelassen. Auch als er schon größer war. Na klar, er war auch der, der Mutter geholfen hat. Jetzt habe ich es getan. Es musste sein.» Als Kain schon länger gelaufen ist, wird er langsamer und bleibt stehen. Dies soll der Ort sein, wo er viele Jahre unter Gottes Schutz leben wird. In dieser Zeit geht ihm immer diese Geschichte durch den Kopf – schrecklich, verzweifelt, dunkel, ungerecht. Gott hatte Abel anscheinend lieber, oder? Aber mit der Zeit wird Kain klar, dass Gott ihn lieb hat und ihn schützt. Ihm soll nichts geschehen." (Christine, 4. Klasse, zu Kain und Abel).

- Sie nehmen **Stellung**:

„*Lieber Mose,*

ich finde dich sehr mutig, weil du das Volk Israel nicht im Stich gelassen hast. Du hast vielen Menschen geholfen. Ich finde, du hast die richtige Entscheidung damals beim Pharao getroffen, denn er wollte dich ja umbringen. Ich fand es aber gar nicht toll, dass du den Aufseher

umgebracht hast, denn einen Streit kann man auch mit Worten lösen. Damit hast du dich ziemlich blamiert – das hättest du besser nicht machen dürfen – das war Dummheit von dir, Mose!
Mutig fand ich eigentlich auch von dir, dass du dich dem brennenden Busch genähert hast.“ (Annelie, 5. Klasse, aus Halle).

Fazit: Bereits Kinder der dritten Klasse können interessante, ansprechende und wahre Erzählungen zu biblischen Geschichten verfassen. Sie setzen dabei die Aspekte um, die sie sich selbst für eine Erzählung wünschen. Allerdings nur unter der Prämisse, dass ein Abschreiben von einer Bibel verhindert wird. In einer Klasse waren die Ergebnisse auf Grund von Notendruck wenig ansprechend: Die Texte waren kompliziert, mit vielen Fremdwörtern bestückt und wenig lebendig.

14.4 Zusammenfassung

- Kinder der 3./4. Klasse können sich bereits in biblische Geschichten und Gleichnisse hineinversetzen, sie übertragen und sogar in ein Spiel umsetzen.[473] Eine große Rolle spielt dabei der *Zugang*, den man den Kindern dafür anbietet. Ganzheitliche Ansätze, bei denen auch der Diskurs in der Klasse einen wichtigen Stellenwert einnimmt, regen zur eigenen Auseinandersetzung mit den Geschichten an. Dabei werden eigene Erfahrungen mit einer Geschichte durch einen produktiven Umgang mit ihr bewusst gemacht. Im Gespräch sowie bei weiterer Eigentätigkeit werden bisherige Vorstellungen überprüft und neue aufgebaut.
- Kinder sind in der Lage, biblische Geschichten in Wort und Bild *gekonnt* für andere Kinder zu erzählen.[474] Dies geschieht auf eine Art und Weise, wie Kinder es sich *selbst* von einem Text *wünschen*: Ihre Geschichten enthalten zumeist weniger unbekannte Wörter, sind in der

[473] So auch R. Oberthür sowie C. Hoegen-Rohls.
[474] S. Kap. 14.3.1 und Kap. 14.3.2; vgl. auch H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll.

direkten Rede erzählt, kürzer und erhalten dadurch Spannung. Allerdings nur, wenn die biblischen Geschichten von den Kindern *frei* erzählt werden. So bemerkt K. Mollenhauer zu Bildprodukten von Kindern: „Das Produkt konnte nur dadurch ein bemerkenswertes Profil gewinnen, dass es sich vom *Vorbild entfernte* und sich nicht auf die Attitüden des Kopierens einließ.“[475]

- Den *Witz der kindlichen Erzählweise* lassen viele Kinderbibeln vermissen. Vielleicht weil die Angst besteht, die biblische Botschaft könnte ins Lächerliche gezogen und nicht ernst genug genommen werden? Dabei ist gerade Humor ein wichtiger Faktor für eine positive Rezeption. Humor in Erzählungen und Illustrationen erhöht die Motivation, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, die Geschichten prägen sich besser ein, der Überraschungseffekt schafft persönliche Zugänge zum Gesagten. Zudem kann das Lachen befreiend auf den Menschen wirken.[476]
- Auch die *Kinderbilder* fordern zur Auseinandersetzung heraus. Ihre Illustrationen erweisen sich als aussagekräftig: Sie malen eindeutig, können mit dem Ausdruck spielen und sind sich durchaus bewusst, dass ihre ästhetischen Äußerungen von anderen verstanden werden sollen.[477] Die Bilder der Kinder lassen zudem beim Betrachter Raum für eigene Fantasie,[478] was Kinderbibel-Illustratoren nicht immer gelingt. Außerdem probiert sich diese Altersgruppe häufig an Darstellungen in Form von Comics.
- Oftmals waren die Ergebnisse der SchülerInnen noch besser, wenn ein *Kunstlehrer* am Projekt mitwirkte, der das Material entsprechend dem Alter der SchülerInnen und dem dargestellten Inhalt wählte.
- Zudem stehen *Eltern* und *Pädagogen* der Idee einer Kinderbibel von Kindern sehr *positiv* gegenüber.

---

[475] K. Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 255.
[476] M. Lauther-Pohl, Die empfehlenswerte Kinderbibel – wie sieht sie aus?
[477] Vgl. hier vor allem Kap. 7 sowie Kap. 11.2.4.
[478] M. Lauther-Pohl, Die empfehlenswerte Kinderbibel – wie sieht sie aus?

So meinen die in dieser Untersuchung befragten Eltern, dass Kinder einander biblische Themen besser erklären und nahe bringen können als Erwachsene. Eine ähnliche Auffassung ist an Montessori-Schulen zu finden; dort ist man davon überzeugt, dass sich Kinder oftmals Sachverhalte untereinander *besser erklären* können als es Erwachsene könnten. Daher findet dort der Unterricht teilweise stufenübergreifend statt.

Außerdem rechnen die Eltern bei einer solchen Kinder-Kinderbibel mit einem größeren *Interesse* der LeserInnen an der Thematik sowie mit einem besseren *Identifikationsangebot*, da eine große Neugier auf Texte, Bilder und Aussagen anderer Kinder bestehe. Denn Kinder würden die Geschichten oftmals vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bedürfnisse verstehen, so dass von Kinderautoren verfasste Texte eine Identifikation erleichtern könnten.

- Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt bei der Frage nach einer Kinderbibel von Kindern ist die *Vorbild-Funktion*, die Kinderautoren innehaben. In der heutigen, vorwiegend säkularen Gesellschaft, in der Religion keine große sichtbare gesellschaftliche Relevanz hat, kann es durchaus anregend sein, von *anderen Kindern* Texte zu biblischen Themen zu lesen und zu sehen, wie diese von ihnen verarbeitet und kommentiert werden (Kap. 5.2.5). Dies erhoffen sich zumindest die Kinder selbst sowie die befragten Erwachsenen. Denn mit diesen Texten und Bildern wird neben den Inhalten vermittelt, dass es durchaus *Altersgenossen* gibt, die an Gott glauben und denen die Beschäftigung mit Glaubensinhalten am Herzen liegt. Damit wird der christliche Glaube ein Stück weit aus seiner Abseitsposition geholt.

Vierter Teil:

Ertrag und Perspektive

Die bisherige Untersuchung hat gezeigt, dass Kinder sich im Sinne der Rezeptionsästhetik *aktiv* am Verstehensprozess von Bildern und Texten beteiligen. Sie legen Bilder und Texte mit persönlichem Engagement aus. Zugleich setzen sie dieses ein, um Bilder und Texte zu biblischen Erzählungen zu kreieren. Um die Erträge und Perspektiven dieser Arbeit zu reflektieren, muss der *Status quo*, der die Begegnung von Kindern mit der Bibel beschreibt, vor Augen geführt werden, um bei den Konsequenzen sowohl für schulischen Religionsunterricht wie für kirchliche Gemeindearbeit entsprechend darauf eingehen zu können:

- Das Lebensumfeld der heutigen Kinder ist zumeist ein säkulares. Insbesondere in Sachsen-Anhalt, wo die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, ist bei dem größten Teil ein starker *Traditionsabbruch* zu verzeichnen.[479]
- Im Religionsunterricht kommt es oftmals zu einer *Erstbegegnung* mit biblischen Inhalten. Dies ist auch zumeist der einzige Ort, an dem religiöses Wissen vermittelt wird. Familie und Kirchengemeinde fallen als Tradenten für ca. 70-80% der Kinder weg.
- Wie an den „Familie in Tieren“-Bildern deutlich wurde, können viele Kinder ihre Gottesvorstellungen nicht mitteilen – weder zeichnerisch noch sprachlich. Diese Kinder hatten auch größere Probleme, die ihnen zu einer biblischen Geschichte gezeigten Bilder zu deuten und waren häufig von ihnen irritiert. Die religiöse Sprachfähigkeit der Kinder steht also in engem Zusammenhang mit ihrer Familiensituation.[480]

[479] „Ende 2008 waren im Kernland der Reformation noch 14,7 % der Einwohner evangelische Kirchenmitglieder.“ So M. Domsgen/ F. Lütze, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht, S. 37/38.

[480] vgl. auch Ergebnisse von S. Eckerle, Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter, bes. S. 72.

- Wie durch die Fragebogenumfrage gezeigt werden konnte, sind zwar in den Familien teilweise wenigstens *Kinderbibeln* vorhanden; benutzt werden sie jedoch in den wenigsten Fällen – höchstens um für den Unterricht oder an Festtagen etwas nachzuschlagen.
- Die biblischen Geschichten werden oftmals als *veraltet*[481] oder *langweilig* empfunden. Den Kindern fällt es schwer, einen persönlichen Bezug zu ihnen herzustellen; ein Transfer in die heutige Zeit gelingt kaum.
- Um jedoch Zugang zu einer biblischen Geschichte zu finden, muss ein Kind von ihr *bewegt* sein. Das ist bei biblischen Geschichten auch durchaus möglich. Spiegeln viele doch menschliche Grunderfahrungen wider, die für Kinder nachvollziehbar sind und ohne Schwierigkeiten mit ihren eigenen Gefühlen in Verbindung gebracht werden können. „Altes" kann dabei auch durchaus als positiv, geheimnisvoll und gewichtig empfunden werden.

Da diese Studie im Umfeld „Schule" erhoben wurde, sollen Konsequenzen für den schulischen Religionsunterricht gezogen werden. Als Ertrag muss die geläufige Konzeption von Kinderbibeln überdacht und auf ihre Zeitgemäßheit hin überprüft, für die Perspektive nach Neuerungen gefragt werden.

15. Bibeldidaktische Konsequenzen

15.1 Konstruktivistisches Lernen mit biblischen Geschichten im Religionsunterricht

Wie anhand der LehrerInnenkommentare (Kap. 14.2), Schülerfragebögen (Kap. 5.2.1 und Kap. 5.2.2) sowie dem beigesteuerten Material der SchülerInnen gesehen werden konnte, ist die Umsetzung eines solchen Projektes einer Kinderbibel von Kindern nicht nur für die spätere Leserschaft ein wirklich wichtiger Beitrag für ihre Beschäftigung und

[481] Vgl. H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 72: 91% der neunjährigen halten die Bibel für alt.

Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, sondern bereits die Kinderautoren und Kinderillustratoren sowie Pädagogen können daran lernen.

Wie gezeigt werden konnte, wurden die Texte in einigen Klassen durch die Bearbeitung im Rahmen des Projektes gut durchdrungen, angeeignet, verinnerlicht und in den Lebenszusammenhang gestellt. W. Teichmann, Pfarrer der St. Johannis-Kirchengemeinde in Bemerode, äußerte sich zu einem in Bemerode durchgeführten Projekt einer Illustrierung der Bibel ausgesprochen begeistert: „Durch die Erfahrungen, die wir bei diesem Projekt gemacht haben, können wir nur dazu ermutigen, ähnliche Gemeinschaftsprojekte mit Schulen zu erproben.“[482]

Doch in anderen Klassen wiederum konnten die SchülerInnen auch *nach* der Bearbeitung der Bibelstelle keinen Sinn in ihr erkennen; es fand dort kein nachhaltiges, individuelles Lernen statt, so dass die von ihnen erarbeiteten Materialien verkrampft blieben, bemüht „richtig“ zu sein, und die Authentizität anderer Kinderwerke vermissen ließen. Ursache für diesen Unterschied war wohl nicht nur die ausgewählte Bibelstelle; denn ein Blick in die religionspädagogische Forschung zeigt, dass Bibelstellen wie Schöpfung und Auferstehung, die in den Augen mancher Lehrer als sperrig angesehen werden – so auch in dieser Studie –, Schüler *durchaus* zur kreativen Eigentätigkeit und Entwicklung eigener Vorstellungen anregen können.[483] Für den Aufbau eigener Vorstellungen ist jedoch ein *ganz konsequent schülerorientierter* Unterricht die Voraussetzung! Viele Ergebnisse dieser Arbeit sprechen für eine *konstruktivistische* Religionspädagogik zur Aneignung biblischer Inhalte und Wahrheiten im Religionsunterricht. Was damit in diesem Zusammenhang ganz konkret gemeint ist, soll nun im Folgenden ausgeführt werden, indem die Ergebnisse dieser Studie auf verschiedene Aspekte, die für die Bereitstellung einer individuellen Lernlandschaft im Sinne des

[482] W. Teichmann, Bemeroder Kinderbibel. S. 358.

[483] Insbesondere seien hier die vielen Arbeiten von Rainer Oberthür angeführt, wie zum Beispiel: Die Seele ist eine Sonne – Was Kinder über Gott und die Welt wissen, München ^{2}2000. Zur Auferstehung vgl. beispielsweise Christian Butt, Kindertheologische Untersuchung zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Göttingen 2009.

Konstruktivismus beachtet werden müssen, bezogen werden.[484] Dabei wird zudem bei den einzelnen Unterpunkten deutlich werden, welchen Ertrag die *Erarbeitung* einer Kinder-Kinderbibel für die SchülerInnen hat und zugleich, welchen das *Lesen* in einer solchen.

- **Kontextualität:**

Lehrerkommentare und „missglückte" Produkte in dieser Studie haben gezeigt, dass in den betreffenden Fällen zur Erschließung des Textes keine kontextuellen Lernprozesse in Gang gesetzt wurden; *Vorerfahrungen* und *Emotionen* der SchülerInnen wurden nicht einbezogen, so dass eine lebensnahe und sinnerfüllte Erschließung nicht stattfinden konnte. Vielmehr wurde versucht, mit einem sehr rationalen, instruktiven Zugang durch historisch-kritisches Vorgehen wie bei der Exegese zu vermitteln, was der Text „eigentlich sagen will." Träges Wissen, z.B. über die Hintergründe des Textes, wurde weitergegeben, blieb aber nichtssagend und wurde nicht wirklich ange*eignet*. Demgegenüber steht der im Klassengespräch geäußerte *Wunsch* vieler SchülerInnen, sich biblische Texte *im (Rollen-) Spiel* anzueignen oder selbst in einer Kinderbibel *tätig* zu werden. Auch bei den Ideen für eine Kinderbibel fallen die Wünsche nach *eigener Tätigkeit* und *Interaktion* auf! Nimmt man diese Äußerungen der SchülerInnen ernst, so muss es ein Ziel eines konstruktivistischen Religionsunterrichtes sein, *selbstständige und selbsttätige Bildungsprozesse* der SchülerInnen *zu unterstützen*, da sich Bildung nicht auf Wissensvermittlung beschränken kann. Dies kann *methodisch* z.B. durch die Arbeit mit Bildern geschehen; denn die Kinder bringen bei der Betrachtung und Interpretation von Bildern deutlich ihre *eigenen Erfahrungen*, ihr Verstehensniveau, ihr *Vorwissen* aber auch ihre Intuition mit ein.

[484] Zum Konstruktivismus in der Kindertheologie vgl. Kap. 6.7; für eine konstruktivistische Religionsdidaktik zum Lernen mit der Bibel vgl. G. Büttner/ H. Mendl et al., Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Bd. 1: Lernen mit der Bibel.

- **Perturbationen:**

Gerade die Bilder anderer Kinder haben oftmals die betrachtenden Kinder in einer positiven Weise „verstört“, so dass mit ihrer Hilfe Gespräche initiiert wurden, in denen die Kinder ihre eigenen Vorstellungen weiterführen und neue Ideen entwickeln konnten. Für eine Kinderbibel, mit der die Kinder alleine gelassen sind, sind solche Darstellungen, wenn sie nicht weiter aufgenommen und verarbeitet werden können, kritisch zu sehen. Doch im Rahmen des Religionsunterrichtes, bei dem der Lehrer als Lernmoderator und Mitschüler als Gesprächspartner anwesend sind, können gerade auch Kinderbilder zu biblischen Geschichten bestehende Denkkonstrukte offen legen, die im weiteren Verlauf Anschlussstellen für eigenes, nachhaltiges Lernen sein können. So „verstörte“ die Hand auf dem kindlichen „Schöpfungsbild“ M2 die Betrachter. Dadurch konnte das Symbolverständnis von Hand sowie das Gottesbild des jeweiligen Kindes wachgerufen und abgefragt werden, um anschließend darüber gemeinsam nachzudenken, wie denn eine „bessere“ Darstellung aussehen könnte. Dahingegen „verstörte“ das Kinderbibelbild K1 von A. Fuchshuber die Kinder so stark, dass ein konstruktives Arbeiten mit diesem Bild nicht möglich war, da es das kindliche Denken einengte.

- **Emotionale Färbungen:**

Das kognitive Konstruieren geschieht vor allem dann erfolgreich, wenn dabei eine emotionale Beteiligung vorhanden ist – beispielsweise durch die Einstellung zum Thema, zur Lerngruppe oder dem situativen Kontext. „Beachtet werden muss […], dass das Augenmerk nicht nur auf kognitive Aspekte des Lernens beschränkt sein darf, sondern Gefühle (Umgang mit Freuden und Ängsten) und persönliche Identifikation mit einbezieht. Diese müssen bei der Gestaltung der Lernumgebung und bei der Anregung und Begleitung von Lernprozessen beachtet werden.“[485] Das Malen von Bildern und Schreiben von Texten sowie das Erzählen von Geschichten und das Ausdenken von Rätseln *für andere* Kinder bereitet den SchülerInnen

[485] P. Freudenberger-Lötz, Der Beitrag des Konstruktivismus, S. 243.

Freude. Diese Freude am kreativen Tätigsein für andere kann genutzt werden, um innerhalb einer Klasse tiefgreifend an einer biblischen Geschichte zu arbeiten. So werden „alte“ und „langweilige“ Geschichten zu eigenen, indem beispielsweise eine Bibelzeitschrift entsteht – mit Rätselseite, Bastelanleitungen, Comic, „aktuellen Nachrichten“ als Transfer ins Heute. Zudem ist bei diesen vielfältigen Betätigungsmöglichkeiten der Tatsache Rechnung getragen, dass nie alle SchülerInnen jede Tätigkeit gleichermaßen interessiert, die SchülerInnen hierbei aber ihren individuellen Lernweg finden können.

Auch die thematischen Vorlieben der SchülerInnen bei *Bibeltexten* unterstreichen die Wichtigkeit einer emotionalen Beteiligung; denn ihnen fiel der Zugang zu den Bibeltexten am leichtesten, die emotional besetzt waren. In ihren eigenen Wünschen an Bibeltexte gaben sie an, sie wollten solche, die spannend seien, von Friede und Freundschaft handelten sowie Gefühle vermittelten. Solche im Religionsunterricht *konstruktiv* aufzugreifen, erweitert das biblische Wissen der SchülerInnen für weitere Vernetzungen und vermittelt, dass auch „Bibel“ durchaus spannend und interessant sein kann.

Methodisch wird eine Identifikation und Auseinandersetzung mit einer biblischen Geschichte gut durch perspektivisches Erzählen erreicht. So sind die persönlichsten Stellungnahmen[486] zum Bibeltext und einige der besten Kindertexte in der Klasse zu finden, die die Geschichte vom Barmherzigen Samariter *perspektivisch* verfassen sollte.[487]

Die emotionale Beteiligung der SchülerInnen fand bei den Interviews und Klassengesprächen Ausdruck in der Freude am unbefangenen, fantasievollen Theologie-Treiben – in einem spontanen Gespräch zur Schöpfung mit sechs SchülerInnen auf eigene Initiative! Damit kann gefolgert werden, wenn sich SchülerInnen in ihren Ansichten ernst genommen fühlen und der Lehrer mit ihnen lernt, so ist die emotionale

[486] s. 14.3.2.

[487] Tabea aus Magdeburg, 12 Jahre: „Ich mag die Geschichte vom Barmherzigen Samariter, weil es mutig ist, von dem Samariter, zu helfen und sogar die weitere Verpflegung von seinem Geld zu bezahlen. Ich finde es traurig, dass der Priester und der Levit einfach an einem armen Mann vorbeiziehen.“

Beteiligung aller hoch. In Klassengesprächen, in denen die *Schülermeinungen* einen wichtigen Stellenwert haben, die nicht „durchgeplant“ sind und in denen nicht das Ziel der vorformulierte Tafelanschrieb des Lehrers ist, sondern der *Austausch* aller, kann nachhaltig gelernt werden. „Erste interessante empirische Studien […] weisen darauf hin, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich an religiösen Bildungsprozessen zu beteiligen, deutlich ansteigt, wenn sie selbst aktiv in den Prozess der Unterrichtsplanung und -gestaltung einbezogen werden und wenn die Lehrperson ihre Aufgabe vorrangig darin sieht, die Lernenden zu ermutigen und weniger darin, die theologische Tradition in systematischer Weise zu präsentieren.“[488]

- **Konstruktion braucht Instruktion:**

Die Studie hat auch gezeigt, dass für die Konstruktion eigener Vorstellungen unbedingt Instruktionen nötig sind. Kinder verschaffen sich bei ihrer Bildinterpretation Zugang zu einem Bild, indem sie bereits vorhandenes Wissen über biblische Inhalte zur *Analogiebildung* nutzen, wenn sie die Geschichte nicht identifizieren können. Das zeigt, dass einige Kinder durchaus in der Lage sind, aus einer bibeltheologischen Perspektive heraus zu argumentieren. Ist dieses gesamtbiblische Wissen jedoch nicht vorhanden, so sind die Kinder teilweise hilflos und überfordert mit der Interpretation der gezeigten Bilder. Sie bilden Analogien mit außerbiblischen Wissensbeständen, wie z. B. aus Fantasygeschichten. Diese Tatsache muss als *Aufforderung* verstanden werden, *biblische Geschichten zum Inhalt* des Religionsunterrichtes zu machen, damit die SchülerInnen die Möglichkeit haben vernetztes Kontextwissen bilden zu können. Hierbei müssen sowohl instruktive Phasen als auch die Sicherung einer gemeinsamen Informationsbasis in den Unterricht integriert sein. Allerdings müssen diese instruktiven Lernphasen mit konstruktivistischen abwechseln. So wird eine biblische Erzählung (Inhalt als Instruktion) persönlich

[488] V.-J. Dieterich, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 136, nimmt Bezug auf das Ergebnis einer Studie aus Sheffield (GB).

verarbeitet durch eine Stellungnahme zum Gehörten („Ich fand mutig, dass…“).

Instruktion gehört zu den wesentlichen Aufgaben des *fächerübergreifenden* Unterrichts, der unbedingt zu fördern ist – auch wenn er im Schulalltag häufig eine große Herausforderung für die LehrerInnen darstellt. So wurde von ReligionslehrerInnen der Wunsch geäußert, sowohl mit Deutsch-Kollegen als auch mit Kunstpädagogen zusammenzuarbeiten. Wo eine Zusammenarbeit stattfand, waren die Resultate beeindruckend und die Lehrer von der Zusammenarbeit angetan!

- **Soziale Konstruktion:**

Kinder wollen den Austausch mit anderen, das haben sowohl die Wünsche der interviewten Kinder für eine Kinderbibel von Kindern als auch die positiven Vorstellungen, die die an der Fragebogen-Umfrage beteiligten Kinder davon haben, gezeigt. Mehrfach wurde dabei dem *Interesse an der Meinung anderer Kinder* zu einer Geschichte, einem Bild etc. Ausdruck verliehen. Gerade dieses Interesse am Austausch untereinander, mit dem Lehrer als Moderator, sollte im Religionsunterricht für ein konstruktives Lernen fruchtbar gemacht werden. Durch einen solchen Austausch in der Diskussion oder im Anschluss an eine Präsentation von „Lernprozess-Ergebnissen“ werden eigene Konstruktionsprozesse bestätigt oder aber auch ins Wanken gebracht und verändert. Durch das gemeinsame Nachdenken wird das Lebensumfeld der SchülerInnen mit einbezogen. Ihre Vorstellungswelten werden von anderen Kindern oft intuitiv verstanden, bieten kreative Anschlussmöglichkeiten oder die Möglichkeit zu Rückfragen. Heranwachsende Kinder sollten also darin unterstützt werden, nach ihren eigenen religiösen Erfahrungen und Deutungen zu fragen und sie ernst zu nehmen. Für diese Gespräche braucht es jedoch zweierlei: Zum einen muss die dazu nötige Gesprächskultur erlernt werden, zum anderen brauchen die Kinder Raum und Ermutigung, gemeinsam über religiöse Fragen

nachdenken zu können.[489] Zudem erweist es sich für solche Austauschprozesse innerhalb der Klasse für Lehrer als hilfreich, wenn sie in der Vorbereitung auf bereits aufgezeigte Denkwege von Kindern zu einem Thema zurückgreifen können, da dies einen flexibleren Umgang mit Kinderäußerungen ermöglicht. Diesen Nutzen erhoffen sich in der vorliegenden Arbeit die befragten LehrerInnen von einer Kinder-Kinderbibel.

- **Kindertheologie:**

Dieser soeben beschriebenen Austausch der SchülerInnen untereinander, bei dem eigene theologische Gedanken formuliert, vernetzt, weiterentwickelt und im Gespräch ausprobiert werden, ist ein Anliegen der Kindertheologie, in deren Kontext diese Studie betrieben wurde. Mit Freudenberger-Lötz kann so nur noch einmal unterstrichen werden: „Theologische Gespräche *mit* (kursiv durch N.M.) Kindern gehören zum Kern des Religionsunterrichtes. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in diesen Gesprächen vernetztes Grundlagenwissen; sie lernen Fragen zu stellen und Antworten zu erarbeiten, die eine Verknüpfung zwischen der christlichen Überlieferung und der je individuellen Erfahrung ermöglichen. Die Schüler/innen erarbeiten im Zuge einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit theologischen Gesprächen eine eigene Position, die sie in ein Verhältnis zu anderen Positionen setzen lernen.“[490] So wird eine Theologie *mit* Kindern zu einer Theologie *der* Kinder.

An den Bildern und Geschichten der Kinder im „Gott und Familie in Tieren“-Test in dieser Studie wurde ein Weiteres deutlich: Kinder mit religiösem Hintergrund integrieren religiöse Sprache oder religiöse Vorstellungen in Alltagserfahrungen.[491] Diese Kinder haben auch weniger ein Problem mit Illustrationen zu biblischen Geschichten. Kinder, denen keine religiöse

[489] Vgl. dazu auch die Konsequenzen für die Praxis aus der Untersuchung von S. Eckerle, Gott der Kinder, S. 92-94.
[490] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 338.
[491] So wird der Familie an der Wegkreuzung durch eine Hirschkäfer der rechte Weg gewiesen, damit die Familie doch noch zum Picknick kommt (Astrid, 10.2.2.2.1), so hält Gott die Welt in seiner Hand und hält sie warm, weil Gottes Segen immer nur freundlich sein kann (Hannes, 10.2.2.2.2).

(Symbol-)Sprache zur Verfügung steht, können ihre Gottesvorstellungen nicht ausdrücken, wie ihre Bilder oder die Interviews mit ihnen zeigen,[492] und haben Schwierigkeiten bei der Bildinterpretation.[493] Für diese Kinder wäre das Theologisieren, im Sinne einer Theologie *von* Kindern und *mit* Kindern, wichtig, da „Theologisieren die Fähigkeit zur «Realitätsverdoppelung» (übt) und in diesem Sinne als Praxis religiöser Kommunikation zu begreifen (ist). Theologisieren schafft Voraussetzungen, die für eine «teilnehmende» Beobachtung religiöser Praxis unverzichtbar sind: die Kenntnis der Regeln eines spezifischen Sprachcodes und die Bereitschaft zur Reflexivität.“[494] Denn so manch ein Kind fiel durch Provokation auf, weil religiöses Wissen und damit auch die Bereitschaft zur Reflexivität fehlten.[495]

- **Methodenvielfalt:**

Ein wie oben beschriebener konstruktivistischer Religionsunterricht bedient sich für ein entdeckendes und nachhaltiges Lernen vielfältiger Methoden. In der vorliegenden Studie wurde die Notwendigkeit folgender Methoden deutlich (aus angefertigten Texten, Interviews und schriftlich fixierten Wünschen für eine Kinderbibel):

  - Erzählen-Üben:[496] Die Weitergabe biblischer Geschichten muss konsequent eingeübt werden. „Eine Bibeldidaktik, die die Förderung fabelnden Denkens als eines ihrer Hauptziele erkannt hat, wird sich in vielfältiger Weise um Förderung der Erzählkompetenz sorgen müssen. Sie wird die Methodenpalette praktischer Bibelarbeit kritisch daraufhin sichten, welche kreativen Methoden zur Förderung des Verständnisses von Erzählung(en) dienen können. Sie wird beispielsweise die (bibel-)dramatischen Methoden in Bezug auf die «vielfach notierte förderliche Wirkung des (kollektiven) Symbolspiels auf die Erzählfähigkeit der Kinder» in ihrer Bedeutung neu

[492] Andrea 10.2.2.2.7; Holger A9.2
[493] Die göttliche Hand würden sie z.B. durch eine Sonne ersetzen, s. Kap. 11.1.2
[494] F. Kraft, Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht, S. 118.
[495] Z.B. Konrad 10.2.3.2.5.
[496] Vgl. H. Hanisch/ A.A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 115ff.

entdecken.“[497] Kinder halten Erzählen für notwendig, trauen sich dies jedoch häufig nicht zu. Die Erzähl-Kultur des Christentums sollte im Religionsunterricht häufiger praktiziert werden – sowohl von Lehrern als auch von Schülern, da Erzählen auch immer ein Position-Beziehen beinhaltet und eine emotionale Basis schafft. Dazu sind auch adressatenbezogenes Erzählen sowie perspektivisches Erzählen hilfreich (s. Texte in 14.3.2; sowie Text A5.1).

- Kreatives Schreiben: Um den Umgang mit religiöser Sprache zu schulen und eigene Vorstellungen zu entwickeln bietet sich an: Erzählungen zu Ende erzählen; Biblische Texte mit persönlichen Stellungnahmen und Kommentaren versehen; Gebete formulieren.
- Szenisches Spiel: Kinder möchten sich mit ihrem ganzen Körper in eine Erzählung hineinversetzen und im wahrsten Sinne des Wortes „Stellung“ beziehen. Dies meint nicht immer das Nachspielen einer ganzen Erzählung mit viel Aufwand. Oft sind kleinere Umsetzungen von Einzelszenen oder Standbilder ohne sprachliche Unterstützung viel zweckmäßiger, da im Anschluss an die oft auch intuitiven Ausdrucksformen gemeinsam über das Dargestellte reflektiert werden kann. Im Spiel können probeweise Erfahrungen gemacht werden, deren Reflexion im Austausch stattfindet. Denn die Auseinandersetzungen der Kinder mit der Mit- und Umwelt offenbaren sich in Szenen. „Sie thematisieren Lebensentwürfe nicht nur sprachlich narrativ sondern inszenieren sie leibhaftig und sinnlich symbolisch, produzieren Selbst- und Weltdeutungen also gleichsam in «gespielten Figuren», wobei sie sich auch auf konjunktive Erfahrungen beziehen.“[498]

[497] T. Nauerth, Fabelnd denken lernen, S. 223, zitiert Clemens Knobloch: „Kritisch Kontexte“ in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit. In: Hans Dieter Erlinger (Hg.), Kinder und ihr Symbolverständnis, München 2001, S. 11-30.
[498] F. Heinzel, Zugänge zur kindlichen Perspektive, S. 716.

- Bildhafte Gestaltung: Bildhaftes, metaphorisches Denken ist für das Theologisieren mit Kindern von besonderer Bedeutung.[499] Wie die Studie bestätigte, reagieren Kinder sehr emotional auf Bilder allgemein, insbesondere aber auch auf die Werke anderer Kinder. So wurden lebhafte Diskussionen zu den Kinderbildern K2, H1, M2 und M4 geführt, wohingegen das Bild H4 von Kees de Kort beispielsweise von nur einem einzigen Kind im Interview zur Sprache gebracht wurde. Dies zeigt, dass gerade der Austausch über die Bilder anderer Kinder Anknüpfungspunkt für die Entwicklung eigener Vorstellungen sein kann. Daher ist es angebracht, Kinder im Unterricht zur bildhaften Gestaltung anzuregen und anschließend einen Diskurs darüber führen zu lassen. Im Nachgang können die eigenen Bilder noch einmal verändert werden. Auch eine „Korrektur" von Bildern aus einer Kinder-Kinderbibel durch die SchülerInnen ist denkbar.

15.2 Folgerungen für die Konzeption von Kinderbibeln

15.2.1 Wahrnehmung des sozio-religiösen Hintergrundes

Religiöse Bildung fördert „die Fähigkeit, das eigene Leben, das Zusammenleben, die Welt und das Geschehen immer neu auf Gott hin zu befragen und zu deuten und nach tragfähigen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Perspektive des Glaubens zu suchen."[500] Auch Kinderbibeln tragen wesentlich zu dieser religiösen Bildung bei. Doch wenn Bilder und Texte *in den Kinderbibeln* von den Kindern *nicht verstanden* werden und wenn sie sich davon, sowie von der Konzeption an sich, *nicht angesprochen* fühlen, besteht kein Anreiz, das Buch noch einmal in die Hand zu nehmen. So kommt es dazu, dass Kinder eine Kinderbibel durchlesen, sie zur Seite legen und dann nicht wieder anschauen, da sie

[499] vgl. E. E. Schwarz, Methoden der Kindertheologie, bes. S. 173ff.
[500] S. Klein, Gottesbilder von Mädchen, S. 190.

„*ausgelesen*“ ist. Ein Buch jedoch, das einem ganz zu *Eigen* wird, ist schon bald ab*gegriffen*, weil es einen nicht mehr loslässt.

Und genau dies wäre für eine Kinderbibel wünschenswert! Denn eine fortdauernde Beschäftigung mit Inhalten des christlichen Glaubens ist nötig für ein reflektiertes Gottes- und Jesus-Bild (Kap. 1.1.1). Religiöse Erziehung und vermitteltes – bzw. aktiv angeeignetes (Anm. von N.M.) – religiöses Wissen sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass kindlich-märchenhafte Gottesbilder zugunsten von symbolischen in den Hintergrund treten.[501] Das Gottesbild bestimmt aber maßgeblich die Gottesbeziehung. Je beharrlicher sich kindliche Gottesvorstellungen halten, umso heftiger wird in der Jugend die Ablehnung. Daher müssen Wachstumsanreize[502] gegeben werden, die die Entwicklung eines reflektierten Gottes- und Jesus-Bildes fördern. Die Meinung mancher Religionspädagogen, dass mit einer Kinderbibel Kinder an die Bibel und die darin verwendete Bildsprache so herangeführt werden sollten, dass der Sprung von einer Kinderbibel zur echten Bibel kein allzu großer mehr ist, ist nachvollziehbar.[503] Dies trifft für christlich sozialisierte Kinder sicherlich auch zu. Doch haben nicht viele Kinder mehr einen christlichen Hintergrund, wie die Interviews mit den Kindern deutlich gemacht haben, so dass dieser Tatsache in der Konzeption einer Kinderbibel, will sie ihre Leser überhaupt erreichen, Rechnung getragen werden muss. Wenn die Kinder die Bilder nicht interessant und nicht verständlich finden, wenn sie die „Sonderstellung“ der Kinderbibel in Layout und in der fehlenden Einladung zur eigenen Auseinandersetzung im Vergleich zu anderen Büchern oder Medien nicht ansprechend finden, wird sie nicht (weiter) gelesen werden, wie die vorliegende Arbeit untermauert.

Am Beispiel von den Bildbetrachtungen der Kinder in dieser Studie soll aufgezeigt werden, dass eine Überarbeitung vieler Kinderbibel-Konzeptionen notwendig ist. Die methodisch angelegte intendierte

---

[501] H. Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes, S. 228.
[502] Ebd., S. 229.
[503] So R. Pitsch, Schöpfungsgeschichten in Kinderbibeln, S. 73; ähnlich auch R. Oberthür, Die Bibel für Kinder und alle im Haus, S. 15/16.

Zusammenschau von sozio-religiösem Hintergrund der Kinder und ihrem jeweiligen Umgang mit den Bildern hat sichtbar gemacht, dass der **eigene Hintergrund** der Kinder die Wahrnehmung und Rezeption der Illustrationen beeinflusst.

Dieser Zusammenhang lässt sich exemplarisch gut an den *Bildern vom „Barmherzigen Samariter"* (A6.1, K1-4) aufzeigen. Nils (A7.1) ist mit christlichem Gedankengut zwar durchaus vertraut, erkennt die Geschichte „Vom barmherzigen Samariter" anhand der Bilder jedoch nicht. Er selbst ist abhängig von den Sympathien anderer und sucht nach Geborgenheit. Vor diesem Hintergrund gefällt ihm K4 am besten[504], K1-K3 sind für ihn traurig.[505]

Kinder, die zwar einen vergleichbaren religiösen Hintergrund, aber eine andere familiäre Situation und Persönlichkeit haben[506], haben sich zumeist für das Kees de Kort Bild K3 (A6.1) entschieden. Norbert und Eva, weil sie in ihm die Geschichte des „Barmherzigen Samariters" wiedererkannt haben und ihnen die helfende Geste des Samariters wichtiger war, als das „miteinander Sprechen". Und Anja, weil die Stimmung auf K3 „*mitleidig*" ist und dem Mann geholfen wird. Sie erkennt wie Nils auf keinem der Bilder die Geschichte, hat aber, anders als Nils, eine selbstsichere und pragmatische Art. Beides – religiöser *und* persönlicher Hintergrund – spielen also bei der Perzeption und Rezeption eine wichtige Rolle und können somit nicht außer Acht gelassen werden.

Ein weiteres Beispiel, an dem sich dieser Zusammenhang gut zeigen lässt, ist die Hand auf dem Schöpfungs-Kinderbild M2 (A6.3): Kinder, die *keinen religiösen Hintergrund* und auch keine Vorstellung von Gott haben, sind von der Darstellung einer Hand, die aus dem Himmel ragt, verwirrt[507] oder ist die Hand die *strafende* Hand eines *Riesen*.[508] Kinder, die ein *ambivalentes* oder sogar *negatives Gottesbild* haben, empfinden die Hand ebenfalls als

[504] „*Weil die fröhlich gucken* und miteinander sprechen."
[505] K3 mag er nicht, weil der Mann, der am Boden liegt, „*traurig ist, weil er keine Familie hat.*"
[506] Norbert, 10.2.1.2.2; Eva, 10.2.1.2.7; Anja, 10.2.1.2.3.
[507] Alexandra, 10.2.3.2.7.
[508] So für Holger. In seinem eigenen Bild gibt es keinen Gott und die dargestellten Tiere vermitteln eine bedrohliche und kalte Stimmung.

strafend.[509] Kinder *mit* einem *religiösen Hintergrund* hingegen deuten die Hand als Hand Gottes, haben Ideen aus der christlichen Tradition, wie die dargestellte Hand zu verändern bzw. zu ersetzen wäre, um das Bild ihrer Meinung nach stimmiger zu gestalten, und können dieses begründen.[510] Das heißt, haben Kinder ein Gottesbild, so beeinflusst dieses sie bei der Interpretation des Symbols „Hand“ im negativen wie im positiven Sinne. Kinder mit einem negativen Gottesbild greifen jedoch auf *medial* vermittelte Vorstellungen zurück, um die „Hand“ im Bild verständlicher zu machen. Haben Kinder kein Gottesbild, so wird das Symbol „Hand“ durch das soziale Umfeld des Kindes bestimmt – durch die familiäre Situation als auch durch mediale Einflüsse.

Wenn nun aber die Bilder in einer Kinderbibel starke Emotionen hervorrufen, so bedeutet dies, dass die Kinder, die kein christliches Umfeld haben, damit nicht alleine gelassen werden dürfen. Zumal solche Bilder für das ganze Leben einen prägenden Eindruck hinterlassen. Der dazugehörige Text alleine kann diesen Prozess nicht ausreichend begleiten, da zum einen Kinder im Kinderbibel-Lesealter oft ungern Texte lesen, zum anderen aber auch, weil der Text sich für solche Kinder nicht unweigerlich von alleine erschließt, wie die nur vagen Überschriften vieler Kinder und ihre Fragen an die Texte zeigen. Ansätze zu einer Lösung soll das folgende Kapitel aufzeigen.

15.2.2 Herausforderung durch „handelndes Lesen“

Ein wichtiges Einstiegskriterium in ein Buch – und somit auch in die Bibel – sind für Kinder die **Bilder**.[511]

Bilder sind für Kinder besonders wichtig, da diese zuerst betrachtet und dann erst die Texte gelesen werden. Daher müssen einige **gestalterische**

[509] So Konrad (10.2.3.2.5), der den Lichtstrahl einer Laserpistole als Bestrafung verständlicher fände.
[510] Lars will Gottes Göttlichkeit wahren, indem er die Hand verkleinern, also „unsichtbarer“ machen würde – ähnlich Emily (10.2.3.2.4); Zander (10.2.3.2.2) möchte Gott anstelle der Hand durch Licht darstellen (s. Kap. 11.1.2), Esther (10.2.3.2.3) durch eine Taube.
[511] Vgl. ihre vielen und vielfältigen Wünsche gerade in dieser Hinsicht (s. Kap. 13).

Aspekte beachtet werden, damit das Bild positiv aufgenommen wird und zum Verständnis beiträgt. Gefallen finden hauptsächlich Bilder, die inhaltlich einem „geregelten Weltbild“ entsprechen und einen positiven Inhalt vorweisen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass *nur* solche Bilder in einer Kinderbibel abgedruckt werden sollten, sondern durchaus auch solche, die durch Verfremdungen und Perturbationen zum Nachdenken und Lernen anregen – allerdings unter der Prämisse, dass diese ver*arbeitet* werden! Eine Idee zur gedanklichen Verarbeitung wäre das Abdrucken *mehrerer Bilder zu wichtigen Szenen*, so dass die Kinder diese miteinander vergleichen können. Insgesamt sollte der Haupttenor des Buches für die Kinder „Ermutigung zum Leben“ [512] sein. Denn hätten Kinder die Möglichkeit, ihre eigene Kinderbibel zu entwerfen, würden *inhaltlich* vor allem Geschichten berücksichtigt, die die Botschaft von Frieden und Hoffnung[513] besonders gut vermitteln.

Des Weiteren ist bei der Gestaltung zu beachten, dass für eine Auseinandersetzung mit dem Bildinhalt, dieser selbst sowie die Stimmung des Bildes für die Kinder leicht zu erfassen sein müssen: Hilfreich sind hierfür *bunte* Bilder und Gesichter, die den Betrachter anschauen und deren *Mimik* abgelesen werden kann.

Im Anschluss an ein entdeckendes Bildbetrachten wünschen sich die Kinder **Selbsttätigkeit und Interaktion**.[514] Sie möchten Dinge in einem Bild suchen und Rätsel zu einem Bild lösen. Mit diesem Wunsch nach *Fragen* zu Texten und Bildern, z. B. in Form von „Sehaufträgen“, bitten sie zugleich um eine *strukturierende* Hilfe, die ihnen den Zugang zu einem Bild oder Text erleichtert. In ihre eigenen Arbeiten integrieren Kinder daher beispielsweise eigenständig Rätsel für den Betrachter.[515] Zudem zeigen ihre Ideen, dass Anleitungen zum eigenständigen Umgang mit unterschiedlichen Farben und Materialien, aber auch einfach leere Seiten, um Bilder zu „verbessern“,

[512] P. Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 340.
[513] Positive Gesamtaussagen und kindgemäße, kreative Ideen bieten die oben schon genannten Kinderbibeln von K. Jeromin/ R. Pfeffer: „Komm freu dich mit mir“, und „Komm, lass uns feiern“ von M. Jeschke/ R. Pfeffer.
[514] Vgl. Wünsche für eine Kinderbibel Kap. 13 Abb. 34 sowie Kap. 15 Abb. 37 und Abb. 38.
[515] Vgl. A8.10; A8.11; hier sollen Kinder den dargestellten Psalmenvers benennen.

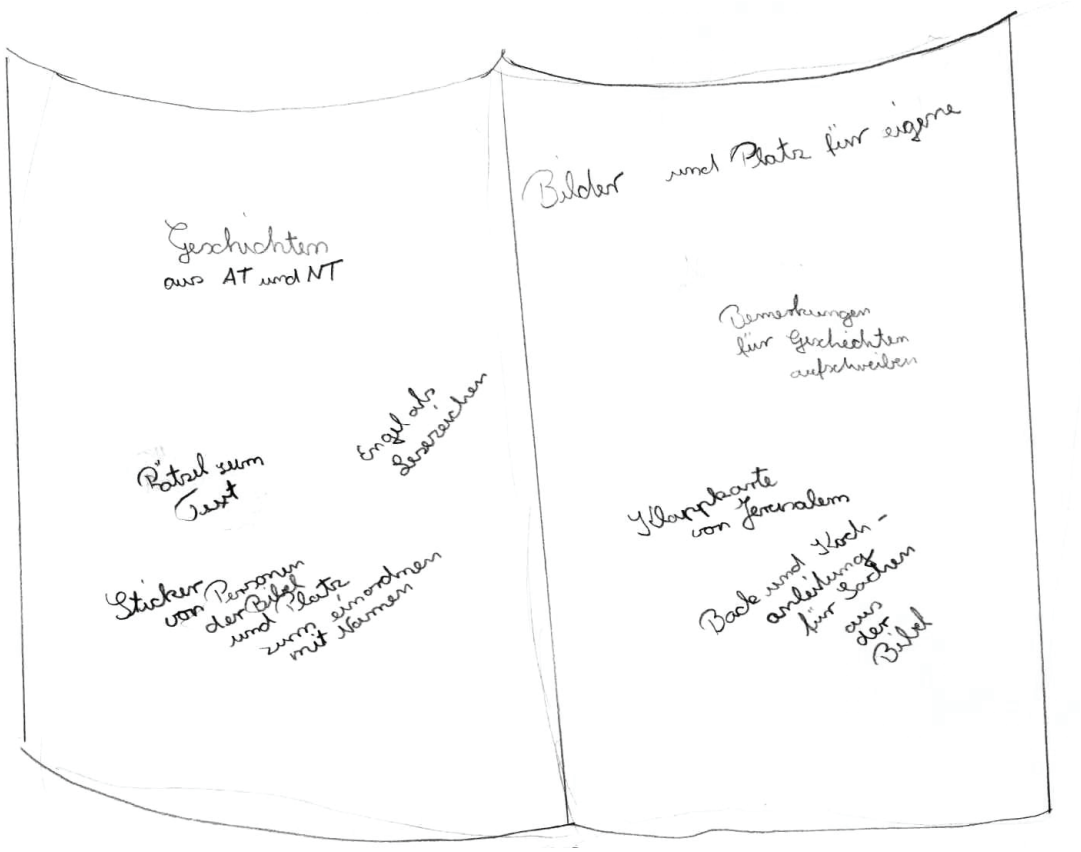


Abbildung 37: Bibelidee von Johanna und Lena, Kl. 4.

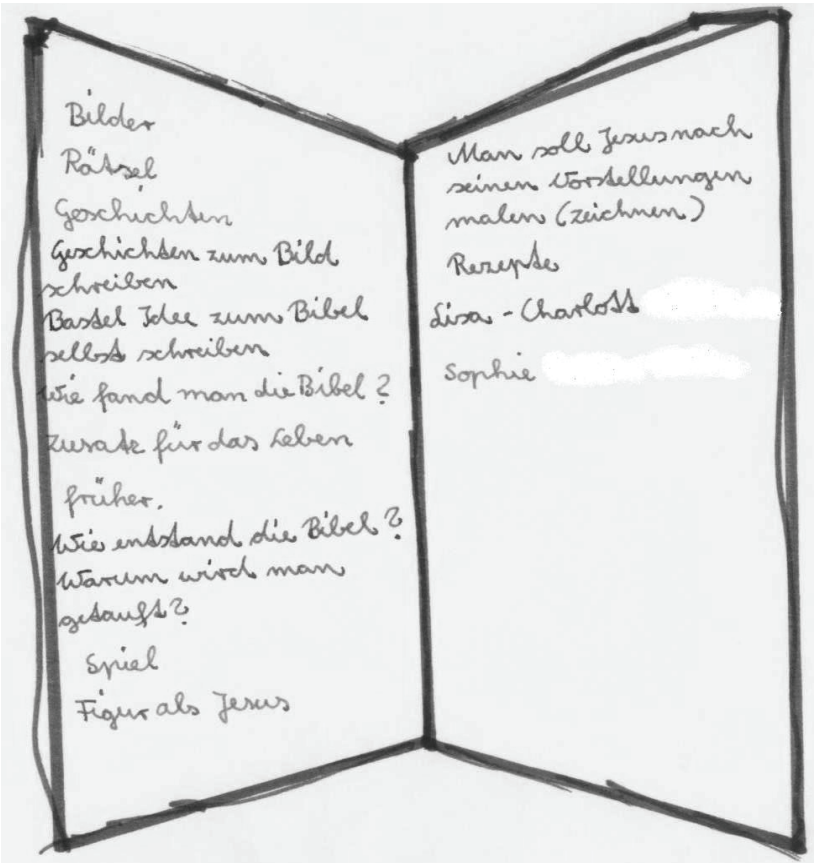


Abbildung 38: Bibelidee von Lisa-Charlott und Sophie, Kl. 4.

gefragt sind (Abb. 37 und 38, S. 408). Dieses *Umsetzen von eigenen Gedanken* und Stellung beziehen zum Gezeigten stellt einen wichtigen Zugang zu Bildern dar und gehört zu einem nachhaltigen Lernen mit mehreren Sinnen.[516]

Selbsttätigkeit und Interaktion sind auch mit der *interaktiven Internet- und CD-ROM-Kinderbibel*[517] bezweckt: Mit der Erzählebene und mehreren Informationsebenen, die Originaltext, bearbeitete Textversion für Kinder, Lexikon, Landkarten, Spiele und Malvorlagen bieten, soll sich das Kind in vielfältiger Weise mit der Bibel befassen. Zudem gibt es eine Kommentatorebene, auf der Texterklärungen zu finden sind. Die CD-ROMs werden ergänzt durch eine Webseite (www.kinderbibel.net)[518]. Diese Seite soll für die Kinder die Möglichkeit der Mitgestaltung bieten; Fragen können in einem „Gästebuch" eingetragen werden. Diese fließen in die weitere Gestaltung ein. Die Idee einer solchen multimedialen Kinderbibel ist vom Grundgedanken her positiv zu bewerten: Das Kind soll bei der Beschäftigung mit biblischen Inhalten nach eigenem Ermessen (Maß und Tempo) vorgehen und selbst tätig werden können. Es wird zudem auf Vernetzung Wert gelegt: innerhalb der Bibel selbst – so kann man sich zu anderen Bibelstellen „klicken", die zum Verständnis der Geschichte beitragen – als auch mit dem Alltag der Kinder – Lexikonartikel klären beispielsweise, woher unsere Weihnachtstradition kommt. Außerdem wird die perspektivische Sicht der Erzählung unterstrichen, indem zu Beginn jeder Geschichte der jeweilige Erzähler auftritt. Allerdings sind vier Gedanken zu einer solchen Computerkinderbibel anzuführen:

- Bisherige Computerspiele zur Bibel sind nicht überzeugend; sie sind zumeist mehr „edutainment" als sinnvolle Interaktion.[519]
- Das Christentum ist eine *Buch*religion. Das Medium „Buch" ist in dieser Version allerdings nur noch durch einen Button mit Schriftrolle erfahrbar.

[516] Die Relevanz des selbsttätigen Zugangs betont auch C. Kalloch in „Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule", S.232-236.
[517] A. Klimt, Eine Computerkinderbibel entsteht.
[518] Letzter Zugriff am 9.2.2011.
[519] Vgl. auch Kap. 5.1.

- Der *Bibel*charakter ist hier nur beim Originaltext gegeben, der auf *einer Informations*ebene unter vielen nachgelesen werden kann. Computerkinder*bibel* ist somit ein unkorrekter Begriff; „Interaktive Beschäftigungsmöglichkeiten für Kinder *zur* Bibel“ wäre treffender.
- Damit es zu einer theologisch verantwortbaren und zugleich „wirklichen“ Interaktion kommen kann, muss die Internetseite regelmäßig betreut und gepflegt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass Kinder Stellungnahmen, Gedanken, Kommentare und **Meinungen anderer Kinder** wahrnehmen wollen. Das **Ich** des **kindlichen Erzählers** soll für sie in den Texten und Kommentaren zu den Texten deutlich werden. Die Berücksichtigung dieses Wunsches in einer Kinderbibel von Kindern kann pädagogisch untermauert werden. Denn zu einer neugierigen Auseinandersetzung mit einer Sache kommt es insbesondere durch ein *persönliches* Angesprochensein. Dazu können insbesondere die Gedanken anderer Menschen zu einem Text einen Beitrag leisten: Ich verstehe es so! Wie verstehst du es? Dabei signalisieren die Angabe des Namens und des Alters des jeweiligen Kindes deutlich: Dieses spezielle Kind, das so alt ist wie Du, das in derselben Zeit lebt wie Du, beschäftigt sich mit dem christlichen Glauben, hat Freude daran und möchte seine Gedanken mit Dir teilen.

Mit Kommentaren von Kindern kann das Interesse an biblischen Geschichten verstärkt werden und gleichzeitig dazu aufgefordert werden, *sich selbst zu äußern* – sei es in Wort oder Bild. Diese Auseinandersetzung von Kindern mit biblischen Themen, die in ihren Texten und Kommentaren für andere Kinder sichtbar wird, ist somit eine fruchtbare Art, mit dem häufig mangelnden Interesse von Kindern an biblischen Geschichten und dem fehlenden Bezug zu ihnen umzugehen.

Zudem **schreiben Kinder Texte** anders als Erwachsene. Sie haben dabei ihren ganz eigenen Humor und erzeugen durch andere stilistische Mittel Spannung und Empathie als es Erwachsene tun. Zugleich zeigen sie damit aber auch, dass sie Freude an dem Text empfinden, den sie geschrieben haben, und dass darin ein für sie wichtiger Inhalt übermittelt wird. Daher

sind es gerade die Wiedergaben biblischer Geschichten, die Stellungnahmen, Kommentare und Gebete *von anderen Kinder*, die als Einladung zur Beschäftigung mit dem christlichen Glauben von Kindern aufgenommen werden.

Auch die **Bilder anderer Kinder** als Illustrationen in einer Kinderbibel machen durchaus Sinn. Denn Kindern gefallen die Bilder anderer Kinder und sie sind daran interessiert. Sie reagieren auf sie mit *Empathie*. Bild K2, beispielsweise, ruft wegen des traurigen Inhaltes Mitleid hervor, aber verschreckt nicht wie Bild K1 (beide A6.1). Gerade die Tatsache, dass in den Kinderbildern nicht *nur* christliche Symbolik verwendet wird, sondern *auch,* und dass ein Thema auf *ungewöhnliche*, aber nicht auf *unvertretbare* Art und Weise dargestellt wird, macht das Besondere aus. Mit der Präsentation solcher Kinderbilder in einer Kinderbibel sind zwei wichtige Gedankengänge verbunden. Zum einen stellen die Bilder in dieser Kinderbibel *keine Sonderbildwelt* dar, die für die Kinder heute nicht mehr unbedingt zugänglich ist, und die die Bibel in eine Richtung drängt, die signalisiert: Das ist alt, so war es *damals*. Durch das Nebeneinanderstellen von verschiedenartigen Darstellungen – symbolträchtigen bis hin zu comicartigen – ist für die Kinder einerseits ein Zeitbezug zum Heute zu erkennen; ihre stark durch die Medien beeinflussten Sehgewohnheiten werden aufgegriffen. Andererseits weisen die Bilder der Kinder z. T. aber auch traditionell christliche Symbolik auf, mit der auf diese Art vertraut gemacht werden kann. Es kann also gezeigt werden: Es gibt *heute* Kinder, die glauben. Es gibt *heute* Kinder, für die das immer noch wichtig ist, was bereits eine lange Tradition hat.

Zum anderen haben Kinderbilder auch *Aufforderungscharakter:* Wie steht es mit dir? Der Betrachter soll sich *eigene Gedanken* zu der Geschichte und ihrer Umsetzung ins Bild machen.

Darüber hinaus wird den Rezipienten durch die Bilder verschiedener kindlicher Illustratoren in einer Kinderbibel von Kindern deutlich gemacht, dass es *vielfältige* Arten gibt, sich über Jesus oder Gott zu äußern.

Eine solche Kinder-Kinderbibel ist also eine große Chance, Kinder in der heutigen Zeit für die Bibel und ihre Botschaften zu interessieren und zur Auseinandersetzung mit ihr einzuladen. Gerade die Zusammenstellung *authentischer Kinder*texte, -bilder, -kommentare und -gebete vernetzt das darin vermittelte Wissen und rückt zugleich das Thema „Bibel“ auf solch natürliche Weise in die Lebenswirklichkeit der Kinder, wie es mit den Darstellungen von Erwachsenen nie gelingen würde.
Mit dieser Idee einer Kinder-Kinderbibel kann sich erfüllen, was J. Chabert/ F. Mourvillier zum Thema „Bibel und Kinder“ bereits treffend formuliert haben: „Vielleicht erzählst du alles weiter, sprichst darüber, oder du lässt die Eindrücke auf dich wirken, sammelst sie, so wie man Vorräte sammelt für eine Reise. Wer weiß? Wenn man die Geschichten der Bibel entdeckt hat, ist man nachher nie so, wie man vorher war.“[520]

15.2.3 Wahrung von Tradition und Substanz

Neben allen Ideen, die darauf zielen, mit biblischen Geschichten Kinder von heute persönlich anzusprechen, ihr Theologisieren und ihre Eigenaktivität bezüglich dieser Geschichten zu fördern und somit eine spannende und nachhaltige Beschäftigung mit der Bibel zu erreichen, müssen jedoch auch die Stimmen der Kinder, die für ein *Festhalten am Original* plädieren, ernst genommen werden. Nicht in dem Sinne, dass Erwachsenentexte aufgenommen werden. Sondern dass bei der Konzeption einer Kinder*bibel* von Kindern immer auch die Frage gestellt werden muss: Ist die biblische Tradition noch vorhanden?
Das Festhalten an der biblischen Tradition muss zum einen an der *äußeren Form* einer solchen Kinderbibel deutlich werden. Sie muss zu erkennen geben, dass es sich bei dem Buch nach wie vor um eine *Bibel* handelt, und nicht um ein Spiel- und Spaßbuch *zur* Bibel[521]: Die Geschichten sollen in ihrer Reihenfolge dem biblischen Kanon folgen. Verweise auf die

[520] J. Chabert/ F. Mourvillier, Erzähl mir aus der BIBEL, S.67.
[521] Kinder drücken dies mit Kommentaren aus wie „Die Heiligen und Jesus sollen immer leuchtend dargestellt sein.“

Originalstelle müssen vorhanden sein. Texte und Illustrationen bilden den Hauptanteil des Buches.

Zum anderen müssen *Erwachsene* bei der *Auswahl des Materials* unterstützend tätig sein. Kinder sollten zwar über den Kanon entscheiden, d. h. eine notwendige Auswahl aus der vorgegebenen Überlieferung selbst treffen können, zu der sie Texte, Bilder und weitere Materialien anfertigen wollen. Doch muss bei der Zusammenstellung des Bild- und Textmaterials sichergestellt werden, dass dieses inhaltlich sowie in seiner Gesamtaussage mit der Überlieferung konform geht. Auch eine Kinderbibel von *Kindern* wird also nicht ganz auf die unterstützende Tätigkeit von Erwachsenen verzichten können – zur Gewährleistung der Wahrung von Tradition und Substanz.

15.2.4 Intentionen einer Neukonzeption

Mit der dargestellten Neukonzeption einer Kinder-Bibel von Kindern wird man sicherlich nicht *jedes* Kind erreichen und zur Beschäftigung mit der Bibel animieren können. Dazu sind die sozio-religiösen Hintergründe, aber auch die Geschmäcker der Kinder zu verschieden. Dennoch – für einen großen Leserkreis ist eine solche Kinderbibel sinnvoll:

- für die „*Kindertext-Wähler*“, weil sie durch *Interesse an Kinderarbeiten* und der kindlichen Konzeption vermutlich wiederholt in einer Kinderbibel lesen und sich damit auseinandersetzen würden.
- für die „*Erwachsenentext-Wähler*“, weil sie vermittelt bekommen, dass die biblische Botschaft eben nicht aus Geschichten der Vergangenheit besteht, sondern aus Texten und Themen, die auch für uns heute Relevanz haben; ja, dass sich die biblische Botschaft auf *ihr* Leben bezieht. Und weil an der *veröffentlichten* Auseinandersetzung anderer Kinder deutlich gemacht wird, dass die Bibel aus *persönlichen Glaubensaussagen* von Menschen besteht, dass auf unterschiedliche Weise über Gott und Jesus geredet werden darf, und dass *auch Kinder*

dazu eingeladen und aufgefordert sind (vgl. auch den Exkurs zur Wahrheitsfrage in 12.2.1).

- Für alle Kinder, dass ihnen *Mut gemacht* wird, sich selbst Gedanken über Gott zu machen und diese zu verbalisieren. Kinder können anhand einer Kinderbibel von Kindern religiöse Sprachfähigkeit erlernen, zumal religiöse Sprache ein Gruppenphänomen ist.

  Die Kinder erfahren, dass sich eigenes Theologisieren lohnt,[522] und dass man an der Beschäftigung mit der Bibel Freude haben kann. Denn, wie das Kinder-Zitat im Titel dieser Arbeit zeigt, halten Kinder Erzählen für eine natürliche Form von Kommunikation. Allerdings schätzen sie ihre eigene Kompetenz in diesem Bereich oftmals als unzulänglich ein. „Wenn ihnen ihre erzählerische Kompetenz bewusst wird, dann ist anzunehmen, dass sie *Freude am Erzählen* finden und vielleicht von sich aus den narrativen Schatz der Bibel tradieren."[523]

  Kinder lernen, *über ihren Glauben Auskunft* zu geben und selbst Geschichten weiterzugeben. Dies ist sowohl für die Fortsetzung der eigenen christlichen Tradition als auch für den interreligiösen Dialog wichtig. „Traditionen können wohl nur durch Auseinandersetzung ins eigene Leben integriert, transformiert und als Grundlage des eigenen geschichtlichen Seins wahrgenommen werden. Darum müssen Schüler eigene Erfahrungen mit der Tradition und mit sich machen können."[524]

16. Eine Kinderbibel von Kindern

16.1 Die Verwirklichung des Projektes – die Relevanz einer erfahrungsbezogenen Vorbereitung

„Der ängstliche Versuch, die «richtigen» religiösen Vorstellungen zu vermitteln und die «falschen» zu reglementieren, kann dazu führen, dass die immer neue kreative Auseinandersetzung, Weiterentwicklung und

[522] G. Büttner, Die khindlen haben so feine gedancken de deo (über Gott) – Martin Luther, S. 23.
[523] H. Hanisch/ A. Bucher, Da waren die Netze randvoll, S. 106.
[524] D. Zilleßen, Bilder im Religionsunterricht, S. 113.

Klärung des Glaubens gelähmt wird und bestimmte Vorstellungen fetischartig festgehalten werden.“[525] Genau diese Feststellung von S. Klein konnte in einigen Klassen dieser Studie bei der Umsetzung biblischer Texte in eigene Texte und Bilder bestätigt werden. Nicht immer fand eine kreative Auseinandersetzung mit den Texten statt, weil die Angst, durch eigene Ideen etwas verfälschen zu können, im Vordergrund stand – sowohl bei den Lehrern als auch bei den SchülerInnen – und außerdem die Angst der SchülerInnen vor schlechter Bewertung, weil der Text nicht „richtig“ wiedergegeben worden wäre.

Für eine positive Umsetzung des Projektes einer Kinderbibel von Kindern müsste demzufolge an *erster* Stelle die Ermunterung von SchülerInnen und LehrerInnen stehen, bei der Arbeit an und mit biblischen Geschichten nicht zu eng am Text zu arbeiten und vorwiegend darum bemüht zu sein, Hintergrundwissen zu bearbeiten, sondern zuerst *offene* Zugänge zum Text selbst zu suchen. Dafür sind Ansätze der dargelegten konstruktivistischen Religionsdidaktik hilfreich. Mit ihr wird versucht, tradierten Glauben und individuelles Leben zusammenzuführen.

Soziale Lernarrangements helfen den Kindern, über ihre mitgebrachten Erfahrungen und über ihre Entdeckungen miteinander kommunizieren können. Um die Sicht anderer auf ihre Schreib- und Malprodukte und die Stringenz in ihrer Darstellung von anderen beleuchten und hinterfragen zu lassen, ist eine Vorstellung der Produkte, ein Austausch über diese und eine anschließende Phase der Revision unabdingbar. Anstatt also religiöse Vorstellungen von Erwachsenen in eine kindgerechte Form zu transformieren, sollen Kinder angeregt werden, gemeinsam mit Erwachsenen und anderen Kindern ihre eigenen Vorstellungen zu entfalten. Dabei ist wichtig, Fragen, die Kinder aus eigenem Antrieb stellen, festzuhalten, und Bedeutungen, die auf sie persönlich zutreffen, nachzuspüren. Dies ist nur im Austausch über ihre Begegnungen mit den Geschichten möglich.

[525] S. Klein, Gottesbilder von Mädchen, S. 190.

Außerdem ist eine *fächerübergreifende* Zusammenarbeit vor allem in Deutsch und Kunst empfehlenswert. Dadurch können die SchülerInnen sachlich, methodisch und technisch ihre eigene, ganz persönliche Gestaltung einer biblischen Geschichte finden.

16.2 Einsatzfelder

Die Einsatzfelder für eine Kinderbibel von Kindern, wie sie konzeptionell vorgestellt wurde, sind weit.

- Für den **Religionsunterricht** sei Einiges hier noch einmal hervorgehoben:
  - Offenheit und Vielfalt der religiösen Vorstellungen in einer Kinderbibel von Kindern helfen, dass die Kinder *Mut und Lust* dazu haben, weiter zu fragen, zu denken und *eigene Vorstellungen* zu entwickeln. Begegnet Religion nur in Form von vermittelten Wissensinhalten, dann werden die Kinder ihren Mut zu eigener kreativer Umsetzung verlieren und Religion als langweilig und unpersönlich empfinden. In Klassengesprächen können die Vorstellungen anderer Kinder dazu dienen, sich *eigener Vorstellungen bewusst zu werden*, sie zu äußern und sich darüber auszutauschen.
  - Diese Eindrücke müssen in weiterer kreativer Arbeit aufgegriffen und verarbeitet werden. Durch eine Vielfalt von Bildern kann zu immer neuen *schöpferischen Entfaltungen* angeregt werden.
  - Kindliche Bilder und Texte können konfrontativ mit Bildern und Texten in Kinderbibeln in Beziehung gesetzt werden. So wird das *genaue Sehen und Lesen geschult*, es gibt Gelegenheit, kritisch Fragen zu stellen und über die Geschichte zu reflektieren.
  - Eine solche Bibel gibt Gelegenheit, die Mehrdeutigkeit von Bildern und Texten aufscheinen zu lassen. Die dargestellte Vielfalt an Bildern und Texten vermittelt die Einsicht, dass Bilder ein *Annäherungsversuch* an ein Thema sind, und Texte immer einen

persönlichen Bezug aufweisen: Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Erfahrungen kommen zu anderen Vorstellungen und Aussagen. Die Bibelleser erlangen damit religiöse Kompetenz.[526]

- Die biblischen Geschichten, Bilder und Deutungsangebote von Kindern können als „gewagte“ Hypothesen Kinder zur eigenen Antwortsuche animieren und so den Aufbau eines vernetzten Grundlagenwissens unterstützen.
- Lehrern kann eine Kinderbibel von Kindern zur Vorbereitung auf einen offenen Unterricht helfen, da sie kindliche Fragen, Einsichten und Akzentsetzungen für das Verständnis biblischer Geschichten präsentiert. Denn wenn die Rezeptionswege der Kinder bekannt sind, wenn klar ist, wie sie über eine bestimmte biblische Geschichte reflektieren, dann kann besser auf die Fragestellungen der Kinder in der Klasse eingegangen werden.

- Für die **Gemeinde-Arbeit**:
  - Für die Arbeit mit Kindergruppen gilt gleiches wie für den Religionsunterricht. Allerdings kann hier zur persönlichen Erarbeitung biblischer Themen verstärkt auf *performative* Methoden zurückgegriffen werden – was im Religionsunterricht immer eine Gratwanderung darstellt und nur sehr subtil möglich ist, da der Handlungsraum „Schule“ sich solcher Methoden oftmals widersetzt. In der Gemeinde hingegen kann beispielsweise gemeinsam gebetet werden – zunächst Gebete anderer Kinder aus der Kinderbibel, dann aber auch selbst (fort)geschriebene und aus der Bibel selbst (Psalmen, Hymnen).
  - Auch für Jugendliche und Erwachsene ist eine Kinderbibel von Kindern einsetzbar, um sich über eigene *Kindheitsvorstellungen* klar werden zu können. Dies ist insofern wichtig, als die *emotionale Beteiligung* an der Sache erhöht wird, so dass durch die Kinder eine

[526] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Stuttgart 2003, S.8: „Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren.“

neue Perspektive erschlossen wird und *neue Bilder mit metaphorischer Qualität* entstehen.[527] Eine Kinderbibel von Kindern kann dazu animieren, dass *eigene subjektive* Gedanken in Sachen „Glauben“ entwickelt werden.

- Für die Beschäftigung mit der **Bibel im häuslichen Umfeld**:
  - Durch eine interessante, spannende und moderne Konzeption mit Bezug zum Alltag der Kinder kann eine Kinderbibel von Kindern im Vergleich mit anderer Kinder- und Jugendliteratur bestehen. Sie wird öfter gelesen, häufiger „bearbeitet“ und regt zu Fragen und eigener Kreativität an.
  - Eltern erhalten Anregungen zu einem kreativen und lebendigen Umgang mit der christlichen Tradition.
  - Eltern können sich über ihre eigenen religiösen Vorstellungen, die sie in der Kindheit hatten und die sie jetzt haben, bewusst werden, da Kinderbilder leichter eigene Kindheitsvorstellungen hervorrufen.

Die Arbeit hat gezeigt, dass eine Kinderbibel von Kindern in vielerlei Hinsicht für den Religionsunterricht, die Arbeit in der Gemeinde aber auch für das religiöse Lernen zu Hause sinnvoll und notwendig ist. Es wurde zudem dargelegt, dass die Idee einer Kinderbibel von Kindern auch *umsetzbar* ist. Voraussetzungen dafür und Grenzen dabei wurden aufgezeigt.

Eben weil Kindheit eine „eigene Theologie“[528] verlangt, muss Kindern ein Raum geschaffen werden, worin sie ihre Reflexionen und religiösen Erfahrungen in Sprache und Bilder fassen können. Werden diese persönlichen, kreativen Stellungnahmen und Interpretationen anderen Kindern zugänglich gemacht, animieren sie diese, über ihre eigenen Vorstellungen und ihren Glauben zu reflektieren.

[527] Ähnlich auch Büttner, Mit Kindern und Jugendlichen über den Himmel sprechen, S. 369.
[528] Synode der EKD 1995, S. 65.

Literaturverzeichnis

Kinderbibeln aus der Studie von A. Bucher (zitiert nach Bucher)

Die mit * gekennzeichneten Kinderbibeln werden in der vorliegenden Arbeit nicht genannt, wurden von Bucher aber in seiner Studie benutzt und sind deshalb der Vollständigkeit halber hier angeführt.

**Beck, Eleonore*: Meine Bilderbibel. Das große Buch von Gott und den Menschen. Text: Sipke van der Land. Illustration: Bert Boumann. Konstanz: Friedrich Bahn Verlag 1976, S. 18f.

**Bilderbibel*: 100 Lithographien von Felix Hoffmann, Texte von Paul Erismann. Zürich 1961.

De Vries, Anne: Die Kinderbibel. Konstanz 1962, S. 18f.

Die große Kinderbibel. Gießen 1976, S. 20. (Amerikanisches Original: The Encyclopedia of Bible Stories. Text: Jenny Robertson. Illustrations: Gordon King. London)

Krenzer, Rolf: Gottes Werke sind wunderbar. Aus dem alten Testament erzählt. Limburg 1992, S. 24.

Otto, Gert (Hg.): Die Bibel der Kinder. Eine Bibelauswahl mit Illustrationen von Kindern. Hamburg 1965, S. 58f.

**Patmos Bibel*. Text: J.M. Rovira Belloso. Bilder: Carme Solé Vendrell. Düsseldorf: Patmos Verlag 1990.

Pokrandt, Anneliese/ Herrmann, Reinhard: Elementarbibel: Geschichte von den Anfängen. Lahr/ München 1978, S. 72f.

Rotermund, Hans Martin (Hg.): Grafik zur Bibel. Zeitgenössische Darstellungen zu biblischen Themen. Lahr 1966, S. 52.

**Taylor, Kenneth N.*: Familien-Bilderbibel: Marburg/Lahn: Francke Verlag 1996.

Weth, Irmgard: Neukirchener Kinder-Bibel. Bilder: Kees de Kort. Neukirchen: Neukirchener Verlag 1988, S. 22.

Verwendete und zitierte Kinderbibeln

Ev. Kirchengemeinde Seißen (Hg.): Die Seißener Kinderbibel. Holzgerlingen 2001.

Eykman, Karel/ Bouman, Bert: Die Bibel erzählt. Freiburg i. Br. (1978) ^{5}1988.

Herrlinger, Christiane/ Konsek, Dieter: Unter Gottes weitem Himmel. Die Bibel für Kinder. Stuttgart 2003.

Jeromin, Karin/ Pfeffer, Rüdiger: Komm, freu dich mit mir. Stuttgart ^{2}2000.

Jeschke, Mathias/ Pfeffer, Rüdiger: Komm, lass uns feiern. Die Bibel für Kinder mit Fragen zum Leben. Stuttgart 2006.

Knoke, Klaus/ Kristensen, Esben Hanefelt: Die Bibel. Stuttgart 1995.

Köder, *Sieger*: Kinder-Bibel. Mit Bildern von S. Köder. Stuttgart 1995.

Laubi, Werner/ Fuchshuber, Annegert: Kinderbibel. Lahr (1994) ^{7}2000.

L'Engle, Madeleine: Bilder der Bibel. So malen Kinder aus aller Welt Geschichten des Alten Testamentes. Neuhausen-Stuttgart 1980.

Otto, *Gert*/ *Otto Gunter*: Die Bibel der Kinder. Stuttgart 1980.

Oberthür, Rainer: Die Bibel für Kinder und alle im Haus. München ^{6}2009.

Pioch, Wilfried/ Bruchmann, Eva: Die neue Kinderbibel. Mit Kindern von Gott reden. Würzburg 1989.

Quadflieg, *Josef/ de Paola, Tomie*: Die neue Bilderbibel. Düsseldorf 1990.

Quadflieg, Josef/ Frind, Rita: Die Bibel für den Unterricht in der Grundschule und in der Orientierungsstufe. Düsseldorf 1995.

Quadflieg, Josef/ Frind, Rita: Die Bibel für Kinder. Düsseldorf ^{2}1999.

Roelevelt, Kees: Kinder malen die Bibel. Wuppertal 1980.

Schindler, Regine/ Zavřel, Štěpán: Mit Gott unterwegs. Zürich 1996.

Weth, Irmgard/ de Kort, Kees: Neukirchener Kinder-Bibel. Neukirchen-Vluyn ^{3}1989/ ^{9}1995.
Zink, *Jörg*/ *Deininger, Hans*: Der Morgen weiß mehr als der Abend. Bibel für Kinder. Stuttgart 1981.

Sekundärliteratur

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen ^{5}1997.
Dies. (Hg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung. Göttingen 1999.
Dies. (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006.
Adam, *Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.)*: Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005.
Dies.: Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl. (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 37). Göttingen2008.
Anselm, Reiner: Verändert die Kindertheologie die Theologie? In: JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 13-25.
Arnheim, Rudolf: Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin 1965.
Arnold, Ursula/ Hanisch, Helmut/ Orth, Gottfried (Hg.): Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart 1997; Sowie Teil II: *Hanisch, Helmut/ Orth, Gottfried (Hg.)*: Glauben entdecken – Religion lernen. Stuttgart 1998.
Baldermann, Ingo: Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden. In: Schweitzer, Friedrich/ Faust-Siehl, Gabriele (Hg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt a. M. 1994.
Barz, Heiner: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern. Opladen 1992.
Ders.: Postsozialistische Religion; Teil 3 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“. Opladen 1993.
Bauer, Franz: Die Entwicklung des bildästhetischen Erlebens bei Schülern. In: Pädagogik 1960, Beiheft 3: Psychologische Beiträge zur ästhetischen Erziehung 1960, S. 3-29.
Baum-Resch, Anneli: „Wann ist eine Kinderbibel gut?“ In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 127-139.
Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1969.
Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen 1989.
Ders.: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, Albrecht/ Lott, Jürgen: Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Kallentrum 1997, S. 380-411.
Bitter, *Gottfried*: Art. Ästhetische Bildung. In: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller, Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 233-238.
Bizer, Christoph/ Englert, Rudolf/ Kohler-Spiegel, Helga/ Mette, Norbert/ Rickers, Folkert/ Schweitzer, Friedrich: Bibel und Bibeldidaktik. JRP (23). Neukirchen-Vluyn 2007.
Blasberg-Kuhnke, Martina: Kinderleben und Religionsunterricht. Kindliche Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule. In: RpB 34 (1994), S. 63-76.
Blümm, Anke/ Büttner, Gerhard: „…es ist Gott vielleicht nicht leichtgefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern.“ Wie Schüler/innen der Klassen 4 bis 8 den Tod Jesu sehen. In: entwurf (1998) 1, S. 35-37.
Bohnsack, Ralf: Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger, Heinz-Hermann/ Lenzen, Dieter/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Standards und Standardisierungen in der

Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (8) 2005, Beiheft 4, S. 63-81.

Booth, Anthony: Drawing status and picture preference of primary school children. In: Educational Studies 1 (1975), S. 63-76.

Boueke, Dietrich/ Schülein, Frieder/ Büscher, Hartmut/ Terhorst, Evamaria/ Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München 1995.

Bovon, François: Das Evangelium nach Lukas. Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament, Bd. III, Teilbd. 2, Lk 9,51-14,35. Neukirchen-Vluyn 1996, S. 79-99; bzw. Teilbd. 3, Lk 15,1-19,27. Neukirchen-Vluyn 2001, S. 37-66.

Bower, Tom: Die Wahrnehmungswelt des Kindes. Stuttgart 1978.

Braun, Josef: Mit kritischem Blick auf Kinderbibeln heute. Übersicht, exemplarische Fehlformen, Beurteilung. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 140-146.

Ders.: „Neue" Kinderbibeln? Eine kritisch-exemplarische Sichtung. In: Bibel und Bibeldidaktik. JRP (23), Neukirchen-Vluyn 2007.

Brem-Gräser, Luitgard: Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens. München, Basel ^{6}1992.

Brockhaus: Enzyklopädie in 30 Bänden, Bde. 21 und 23. Leipzig, Mannheim ^{21}2006.

Bucher, Anton A.: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv – entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung biblischer Gleichnisse. In: KatBl 112 (1987), S. 194-203.

Ders.: „Wenn wir immer tiefer graben…kommt vielleicht die Hölle". Plädoyer für die Erste Naivität. In: KatBl 114 (1989), S. 654-662.

Ders.: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen. St. Ottilien 1990.

Ders.: Kinder und die Rechtfertigung Gottes? Ein Stück Kindertheologie. In: Schweizer Schule, Luzern 1992 (10), S. 7-12.

Ders.: Kinder als Theologen? In: RL – Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich 1992 (1), S. 19-22.

Ders.: 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? Fribourg 1994, S. 79-100.

Ders.: "Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf." Die Entwicklung und Veränderung von Bildwahrnehmung und Bildpräferenz in Kindheit und Jugend. In: Fischer, Dietlind/ Schöll, Albrecht: Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000, S. 207-231.

Ders.: Kindertheologie. Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. u.a. (Hg.): JaBuKi 1. Stuttgart 2002, S. 9-27.

Ders.: Theologisieren und Philosophieren mit Kindern. JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 147-170.

Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie.

Bd. 1: „Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Stuttgart 2002.

Bd. 2: „Im Himmelreich ist keiner sauer." Kinder als Exegeten. Stuttgart 2003.

Bd. 3: „Zeit ist immer da." Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Stuttgart 2004.

Bd. 4: „Kirchen sind ziemlich christlich." Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Stuttgart 2005.

Sonderband: Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik. Stuttgart 2008.

Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.) in Verbindung mit Friedhelm Kraft und Elisabeth E. Schwarz: Jahrbuch für Kindertheologie.

Bd. 5: „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben." Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Stuttgart 2006
Bd. 6: „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse." Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007.
Bd. 7: „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen…?" Zugänge zur Christologie von Kindern. Stuttgart 2008.
Bd. 8: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart 2009.
Bd. 9: „In der Mitte ist ein Kreuz". Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Stuttgart 2010.

Buck, John N./ Hammer, Emanuel F. (Ed.): Advances in the house-tree-person technique: Variations and applications. Los Angeles 1969.

Butt, Christian: Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern. Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 41. Göttingen 2009.

Büttner, Gerhard: Die khindlen haben so feine gedancken de deo (über Gott) – Martin Luther. Möglichkeit und Notwendigkeit einer Kinder-Theologie. Entwurf 1 (1998), S. 21-26.

Ders. : Jesus hilft. Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart 2002.

Ders.: Naive Theologie als besondere Kompetenz der Kinder. In: KatBl. 127 (2002), S. 286-292.

Ders.: Mit Kindern und Jugendlichen über den Himmel sprechen. In: Evangelische Theologie, 65. Jg. Heft 5/ 2005, S. 366-381.

Ders.: Strukturen theologischer Argumentation – Versuch einer Kartographie der Kindertheologie. JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 56-68.

Ders.: Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen. In: Ders. (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006, S. 9-17.

Büttner, Gerhard/ Bucher, Anton A.: Kindertheologie – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2005, S. 35-46.

Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose, Hanna: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 1: Lernen mit der Bibel. Hannover 2010.

Büttner, Gerhard/ Rupp, Hartmut: „…ein Passfoto der Geschichte irgendwie". Wie Kinder unterschiedliche Jesus-Bilder bewerten. In: ru – Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 1998 (3), S. 104-108.

Dies.: „Wer sagen die Leute, dass ich sei?" (Mk 8,27) Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen. JRP 15 (1999), S. 31-47.

Dies.: Theologisieren mit Kindern. Stuttgart 2002.

Büttner, Gerhard/ Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Teil 1: Altes Testament: „Man hat immer ein Stück Gott in sich." Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Stuttgart 2004.

Dies.: Im Spannungsfeld exegetischer Wissenschaft und kindlicher Intuition: Mit Kindern biblische Geschichten deuten. In: Büttner, Gerhard/ Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich." Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband Teil 1: Altes Testament. Stuttgart 2004, S. 7-16.

Dies.: „Kinder als Exeget/innen" – Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik. In: Dies. (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich". Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband Teil 2: Neues Testament. Stuttgart 2006, S. 7-15.

Dies.: „Manche Sachen glaube ich nicht". Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband. Stuttgart 2008.

Büttner, Gerhard/ Thierfelder, Jörg: Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus. Göttingen 2001.

Burrichter, Rita: Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen. In: Biehl, Peter (Hg.) u.a.: JRP (13). Neukirchen-Vluyn 1997, S. 163-186.

Carothers, Thomas G./ Gardner, Howard: When children's drawings become art. The emergence of aesthetic production and perception. In: Developmental Psychology 15 (1979). S. 570-580.

Chabert, Joelle/ Mourvillier, François: Erzähl mir aus der BIBEL. Kevelaer 1990.

Coles, Robert: Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder. Hamburg 1992.

Dalferth, Ingolf U.: Kombinatorische Theologie. Probleme theologischer Rationalität. Freiburg 1991.

Dieterich, *Veit-Jakobus*: „…und dann ruht er sich vielleicht noch mal ein bisschen aus…" – Wie Kinder biblische Schöpfungsgeschichten (Genesis 1 und 2) auslegen. In: Büttner, Gerhard/ Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich." Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband Teil 1: Altes Testament. Stuttgart 2004, S. 17-30.

Ders.: Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006, S. 116-131.

Ders.: Theologisieren mit Jugendlichen. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et. al. (Hg.): JaBuKi 6. Stuttgart 2007, S. 121-137.

Dohmen, Christoph: Der Gott der Bibel – ein Gott der Kinder? Alttestamentliche Gottesvorstellungen in Kinderbibeln. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 74-83.

Dohmen-Funke, Christoph: Kinderbibeln – früher und heute. Von Veränderungen einer Buchgattung. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 11-18.

Domsgen, Michael/ Frank M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig 2010.

Duncker, Ludwig: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1993.

Eckerle, Sandra: Gott der Kinder. Eine Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Eckerle, Sandra/ Gleiß, Regine/ Otterbach, Maria/ Schwendemann, Wilhelm: Gott der Kinder – Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern. Münster 2001, S. 1-102.

Dies.: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Büttner, Gerhard/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi Sonderband. Stuttgart 2008, S. 63-74.

Eggerl, *Hans-Peter*: Kinderbibel-Bilder: theologisch fundiert, pädagogisch reflektiert, am Kind orientiert. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005. S. 309-331.

Ders.: „Alles bleibt anders." Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 51-61.

Eggers, Theodor: Gegenseitige Abhängigkeit von Gottesbild und Familienstruktur bei Zehnjährigen? Vorschau auf eine empirische Untersuchung. In: KatBl. 106 (1981), S. 465-69.

Erne, Thomas: Die Kinderbibel als Medium religiöser Überlieferung. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 19-30.

Farnsworth, Paul R./ Beaumont, Henry: Suggestion in pictures. In: Journal of General Psychology 2 (1929), S. 362-366.

Fischer, Dietlind/ Schöll, Albrecht: Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000.

Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Steincke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg ^{2}2003.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2005.

Fowler, James W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn. Gütersloh 1991.

Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim ^{5}1994.

Freudenberger-Lötz, Petra: „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten…" Wie Gottesvorstellungen von Kindern religionspädagogisch begleitet werden können – Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi 1. Stuttgart 2002, S. 129-138.

Dies.: Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart 2006, S. 236-254.

Dies.: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart 2007.

Fricke, *Michael*: „Wenn Gott der Bestimmer wäre…" – Eine Schülerinnengruppe spricht über die biblische Schöpfungserzählung. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi 2. Stuttgart 2003, S. 46-53.

Ders.: „Schwierige" Bibeltexte im Religionsunterricht. Göttingen 2005.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München ^{3}2010, S. 437-455.

Frör, Kurt (Hg.): Zeichnung und Bild im kirchlichen Unterricht. München 1966.

Gardner, Howard: Childrens Sensitivity to painting Styles. In: Child Development 41 (1970). S. 813-821.

Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: ZfPäd 41/ 1995, S. 867-888.

Goecke-Seischab, Marie-Luise/ Harz, Frieder: Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Lahr 1994.

Goldman, Ronald: Religious Thinking from Childhood to Adolescence. London ^{4}1969.

Härle, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt der Kindertheologie, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): JaBuKi 3. Stuttgart 2004, S. 11-27.

Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1982.

Ders.: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2. Düsseldorf ^{5}1992.

Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes. Stuttgart, Leipzig 1996.

Ders.: Kinder als Philosophen und Theologen. In: GuL (Geist und Leben) 16, 1/2001, S. 4-16.

Hanisch, Helmut/ Bucher, Anton A.: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen. Göttingen, Zürich 2002.

Haubold, Marianne: Bildbetrachtung durch Kinder und Jugendliche. In: Neue Psychologische Studien 7 (1933), Heft 2.

Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München 1997, S. 396-413.

Dies. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/ München 2000.

Dies.: Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.), unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München ^{3}2010, S. 707-721.

Heinz-Mohr, Gerd: Lexikon der Symbole. Bilder und Zeichen der christlichen Kunst. Freiburg [2]1991.

Hoegen-Rohls, *Christina*: „Das hat eine Bedeutung!“ – Viertklässler finden den verlorenen Sohn (Lk 15,11-32). In: Büttner, Gerhard/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi Sonderband Teil 2: Neues Testament. Stuttgart 2006, S. 106-121.

Hoffmann-Riem, Christa: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32/ 1980, S. 339-372.

Hülst, Dirk: Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.), unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München [3]2010, S. 281-300.

Hull, John M.: Wie Kinder über Gott reden: ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Gütersloh 1997.

Jabloński, Przemyslaw/ *van der Lans, Jan/ Hermans, Chris*: Children’s interpretation of biblical narratives. A proposal for a research design. Archiv für Religionspsychologie 22 (1997), S. 28-47.

Jugend 2010: Presse-Information zur 16. Shell Jugendstudie vom 14. September 2010. Zugriff unter www.shell.de/jugendstudie.

Kalloch, Christina: Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halbfas. Aus: Leder, Gottfried (Hg.) et al.: Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien – Texte – Entwürfe. Bd. 37. Hildesheim, Zürich, New York 1997.

Kammeyer, Katharina: „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern. Stuttgart 2009.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Hg. von W. Weischedel. Frankfurt a. M. 1977.

Kim, Jeung-Heoi: Ästhetische Vorlieben bei Kindern und ihre Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen. Eine Form- und Farbanalyse der Bilder von sieben- bis neunjährigen Kindern. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. München 1994.

Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen und religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000.

Klimt, Andrea: Eine Computerkinderbibel entsteht. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005, S. 369-377.

Klöpper, *Diana*: Die Vielfalt des Redens von Gott. Anfragen an ihre Umsetzung am Beispiel der Urgeschichte. In: Klöpper, Diana/ Schiffner, Kerstin/ Taschner, Johannes (Hg.): Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen. Stuttgart 2003, S. 114-133.

Kobbert, Max: Kunstpsychologie. Kunstwerk, Künstler und Betrachter. Darmstadt 1986.

Körtner, Ulrich H.J.: Theologie in dürftiger Zeit. Die Aufgabe der Theologie und das Problem einer biblischen Hermeneutik im gegenwärtigen Kontext von Kirche und Gesellschaft. In: Janowski, Bernd/ Welker, Michael (Hg.): Biblische Hermeneutik (Jahrbuch für biblische Theologie 12). Neukirchen-Vluyn 1998, S. 153-179.

Kohlberg, Lawrence: Essays on Moral Development. Vols I and II. San Francisco 1981.

Konrad, Johann-Friedrich: Das didaktische Prae des „historischen Jesus“ vor dem „kerygmatischen Christus“. In: EU/ ZRP 25 (1970), S.5-8.

Kowal, Sabine/ O’Connell, Daniel: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg [2]2003, S. 437-447.

Kraft, Friedhelm: Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit? In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 6. Stuttgart 2007, S. 111-120.

Kügelgen, *Wilhelm von*: Jugenderinnerungen eines alten Mannes [1870]. Zürich 1993.

Küsell, Martin: Zwischen Verkündigung und Edutainment. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 172-174.

Kundera, Milan: Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins. Frankfurt a. M. 1987.

Kunze-Beiküfner, Angela: Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele. In: JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 95-110.

Lang, Sabine: Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt/ New York 1985.

Lange, Günter: Umgang mit Kunst. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1. Göttingen ^{4}2002, S. 247-261.

Lauther-Pohl, Maike: Die empfehlenswerte Kinderbibel – wie sieht sie aus? Kriterien für eine Qualitätsprüfung. In: Klöpper, Diana/ Schiffner, Kerstin/ Taschner, Johannes (Hg.): Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen. Stuttgart 2003, S. 10-25.

Loch, Werner: Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Essen 1964.

Luhmann, Niklas: Religion als Kommunikation. In: Tyrell, Hartmann (Hg.): Religion als Kommunikation. Würzburg 1998, S. 133-145.

Machotka, Pavel: Aesthetic Criteria in childhood. Justifications of preference. In: Child Development 37 (1958), S. 877-885.

Mandler, Jean Matter: Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory. Hillsdale N.J./ London 1984.

Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Stuttgart 1999.

Ders.: Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In: JaBuKi Sonderband. Stuttgart 2008, S. 30-46.

Mayring, Philipp/ Brunner, Eva: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München ^{3}2010, S.323-333.

Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche. In: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 29-47.

Ders.: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster 2005, S. 9-28.

Ders.: Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 8. Stuttgart 2009, S. 23-38.

Mey, Günter: Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Verfügbar über: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_940.html. Letzte Änderung: 31.01.2006; Zugriff am 14.10.2010.

Möller, Kornelia: Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- und Lernprozessen des Sachunterrichts. In: Köhnlein, Walter/ Marquardt-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut: Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts Bd.1. Bad Heilbrunn 1997, S. 247-262.

Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München 1996.

Müller, Eva: Bildnerische Eigentätigkeit im Religionsunterricht der Primarstufe. Entwicklung einer Lernform. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1990.

Müller, Paul-Gerhard (Hg.): Lukas-Evangelium. Stuttgarter Kleiner Kommentar: Neues Testament, Bd. 3. Stuttgart ^{7}2001, S. 109-111; 135/36.

Müller, *Peter*: „Da mussten die Leute erst nachdenken…". Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi 2. Stuttgart 2003, S. 19-30.

Ders.: „Haben wir gut gedacht?“ – Zum Verhältnis von Wissen und Glauben in philosophischen und theologischen Gesprächen mit Kindern. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 8. Stuttgart 2009, S. 156-169.

Nauerth, Thomas: Fabelnd denken lernen. Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel. (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 42). Göttingen 2009.

Neidhart, Walter/ *Eggenberger, Hans (Hg.)*: Erzählbuch zur Bibel: Theorie und Beispiele. Düsseldorf ^{5}1987.

Németh, Dávid: Die Beurteilung der Illustrationen von Kinderbibeln durch ungarische Grundschulkinder. Ein Pilotprojekt. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl. Göttingen 2008, S. 273-291.

Neuschäfer, Reiner Andreas: Elektronische Medien mit religiösem Inhalt. In: Spenn, Matthias u.a. (Hg.): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven. Gütersloh 2007, S. 334-340.

Nipkow, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik Bd. 7. Gütersloh 1982.

Ders.: Pluralität von Religion in Lebenslauf und Lebenswelt – Hermeneutisch-didaktische Pluralisierung zwischen Subjektivität und Schriftprinzip. In: Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrer*innen* an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich (Hg.): Kindertheologie – Bildungskompetenz. Schulfach Religion Jg. 25, Nr. 1-2. Berlin 2006, S. 9-38.

Ders.: Was ist wahr? – Zur Wahrheitsfrage auf dem Wege zu mehrperspektivischer Bildung in der Schule. In: Lindner, Heike/ Zimmermann, Mirjam (Hg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute?! Neukirchen-Vluyn 2011.

Nolte, Wilhelm: Kind und Märchenbild. In: Volkelt, Hans (Hg.): Beiträge zur Psychologie und Erziehungswissenschaft. Drittes Stück. München 1942.

Oberthür, Rainer: „Das ist ein zweifaches Bild“. Wie Kinder Metaphern verstehen. In: KatBl. 120 (1995), S. 820-831.

Ders.: Die Seele ist eine Sonne – Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München ^{2}2000.

Oser, Fritz: Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren. Für Katecheten und Eltern. Zürich 1992.

Oser, Fritz/ Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh ^{3}1992.

Otto, Gert: Zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule – Der Versuch an ein Symposium anzuschließen. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim, Basel 1988, S. 13-30.

Parsons, Michael J.: How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetics experience. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney 1987.

Petermann, Hans-Bernhard: Wie können Kinder Theologen sein? Erfahrungen aus philosophischer Perspektive. In: Büttner, Gerhard/ Rupp, Hartmut (Hg.): Theologisieren mit Kindern. Stuttgart/ Berlin/ Köln 2002, S. 95-127.

Pfeffer, Rüdiger: Jesus der Galiläer/ Bd. 1. Stuttgart 1992.

Piaget, Jean: The Science of Education and the Psychology of the Child. New York 1970.

Ders.: Studienausgabe Bd. 1: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975.

Ders.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1975.

Ders.: Das Weltbild des Kindes. München 1992.

Pickel, Gert: Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland – ähnlich oder anders? In: Pollack, Detlef/ Pickel, Gert (Hg.): Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999. Opladen 2000, S. 206-235.

Pitsch, Rolf: Schöpfungsgeschichten in Kinderbibeln. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 67-73.

Rad, Gerhard von: Das Alte Testament Deutsch, Teilband 2/4. (Das erste Buch Mose.

Genesis.) Göttingen [12]1987, S. 50-60.
Reents, Christine: Art. „Kinderbibel." In: TRE 18, Berlin 1989, S. 176-182.
Dies.: Art. „Kinder- und Schulbibeln." In: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1008-1014.
Dies.: Jesusbilder in Kinderbibeln und katechetischer Gebrauchsliteratur. In: Cordes, Roswita (Hg.): Die Bibel als Kinderbuch. Schwerte 1991, S. 43-73.
Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. München [2]2004.
Reiß, Annike: Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II. Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie Bd. 1. Kassel 2008.
Renz, *Irene*: Und was meinen die Kinder? Was Kinder zur Bebilderung von Kinderbibeln sagen. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005, S. 255-273.
Dies. : Kinderbibeln als theologisch-pädagogische Herausforderung. Göttingen 2006.
Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin 1997.
Roos, Simone A. de: Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern. In: JaBuKi Sonderband. Stuttgart 2008; S. 75-89.
Rosenberger, Gertraud: Das große Buch für kleine Leute: Kriterien und Beurteilung ausgewählter Kinderbibeln. Essen 1997.
Rosenstock, Roland: www.kirche-entdecken.de. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 282-187.
Rupp, Hartmut: Bildungsstandards und Kindertheologie. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 86-94.
Ruppert, Lothar: Forschung zur Bibel. Genesis. Ein kritischer und theologischer Kommentar, Teilbd. 1: Gen 1_1-11_{26}. Würzburg [2]2003, S. 106-144.
Schambeck, Mirjam: Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern. In: Bahr, Matthias/ Kropac, Ulrich/ Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. „Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt." München 2005, S. 18-28.
Schluß, Henning: Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2005, S. 23-35.
Schnorr von Carolsfeld, *Julius*: Die Bibel in Bildern. Zürich [2]1988.
Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Steincke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg [2]2003, S. 447-456.
Dies.: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010, S. 473-486.
Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010, S. 149-158.
Schüttlöffel, Daniel/ Tschirch, Reinmar: Vom Buch zur Internetapplikation. Zur medialen Entwicklung des Genres »Kinderbibel«. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Die Inhalte von Kinderbibeln. Kriterien ihrer Auswahl. Göttingen 2008, S. 321-352.
Schütze, Fritz/ Meinefeld, Werner/ Springer, Werner/ Weymann, Ansgar: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen [5]1981, S. 433-495.
Schulze, Theodor: Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft. In Gedenken an Klaus Mollenhauer. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje / Prengel, Annedore

(Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München 3., vollständig überarbeitete Auflage 2010, S. 529-546.

Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokio, Hongkong 1990.

Schwab, Ulrich: „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling" – Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen. In: Fischer, Dietlind/ Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000.

Schwarz, Elisabeth E.: Methoden der Kindertheologie. Oder: Wie hilft ein Philosoph wie Sokrates beim Theologisieren mit Kindern? In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 6. Stuttgart 2007, S. 166-177.

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh ^{3}1994.

Ders.: Die Suche nach eigenem Glauben. Gütersloh 1996.

Ders.: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard/ Freudenberger-Lötz, Petra/ Schreiner, Martin (Hg.): JaBuKi 2. Stuttgart 2003, S. 9-18.

Ders.: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn 2003.

Ders.: Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht? In: ZDPE 1/03 (Glauben und Wissen).

Ders.: Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts. In: Bibel und Bibeldidaktik. JRP (23). Neukirchen-Vluyn 2007, S. 199-208.

Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.

Selman, Robert L.: The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses. New York 1980.

Spiegel, Josef F.: Die Bibel – ein Buch für Kinder. Bibeltheologische und entwicklungspsychologische Aspekte für die Auswahl von biblischen Geschichten für Kinder. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen: Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch. Berlin/ Wien 2006, S. 165-171.

Steinwede, *Dietrich*: Kommt und schaut die Taten Gottes. Die Bibel in Auswahl erzählt. Mit Bildern aus dem ersten Jahrtausend christlicher Kunst. Göttingen 1982.

Steinkühler, Martina: Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten. Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule. Göttingen 2011.

Steinwede, Dietrich: Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten. In: Kindergottesdienst heute, Heft 5. Münster 1974.

Strauss, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München 1994.

Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.

Synode der EKD (Hg.): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Gütersloh 1995.

Szagun, Anna-Katharina: „Mein Vogel ist der einzige, dem ich alles anvertrauen kann" – zur Präsenz des Göttlichen in Tiergestalt im Erleben von Kindern. In: Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrer*innen* an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich (Hg.): Kindertheologie – Bildungskompetenz. Schulfach Religion Jg. 25, Nr. 1-2. Berlin 2006, S. 39-62.

Teichmann, Wilfried: Bemeroder Kinderbibel. Grundschülerinnen und Grundschüler illustrieren ihre Bibel. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005. S. 347-358.

Tschirch, *Reinmar*. Bibel für Kinder. Stuttgart; Berlin; Köln 1995.

Ders.: Biblische Geschichten erzählen. In: Klöpper, Diana/ Schiffner, Kerstin/ Taschner, Johannes (Hg.): Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen. Stuttgart 2003, S. 26-43.

Ders.: Die Schöpfungserzählungen in Kinderbibeln. Eine kritisch-theologische Analyse neuerer Kinderbibelausgaben. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Das Alte Testament in Kinderbibeln. Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart. Zürich 2003, S. 140-151.

Ders.: Illustrationen in Kinderbibeln. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer/ Schindler, Regine (Hg.): Illustrationen in Kinderbibeln. Von Luther bis zum Internet. Jena 2005. S. 119-151.

Walvoord, John, F./ Zuck, Roy B. (Hg.): Das Alte Testament erklärt und ausgelegt, Bd. 1 (1. Mose-2. Samuel). Holzgerlingen ^{3}2000, S. 20-22.

Wegenast, Philipp: Die neunte Kunst und die Bibel. Sequentielle Kunst und Veranschaulichung biblischer Stoffe. In: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung. Göttingen 1999, S. 135-157.

Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern, Stuttgart, Toronto 1988.

Weiss, *Peter*: Abschied von den Eltern. Frankfurt a.M. 1961.

Westermann, Claus: Welt und Mensch im Urgeschehen. Die biblische Urgeschichte. Genesis (1. Mose) 1-11. Stuttgart 1999, S. 58-64.

Wiebitz, Albert: Wie Kinder zu Antworten des Glaubens kommen. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 188/89.

Wied, Günther: Das Kind und die Botschaft. Die Funktion der Entwicklungspsychologie in der Evangelischen Unterweisung (EU). In: Büttner, Gerhard (Hg.): Die Praxis der Evangelischen Unterweisung. Neue Zugänge zu einem »alten« Konzept. Jena 2004, S. 117-131.

Wilk, Liselotte/ Bacher, Johann (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen 1994.

Zenetti, Lothar: Gottes frohe Kinderschar. Ein Werkbuch für die kirchliche Kinderarbeit. München 1961.

Ziebertz, Hans-Georg: Religionspädagogik und Empirische Methodologie. In: Schweitzer, Friedrich/ Schlag, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Gütersloh/ Freiburg i.B. 2004, S. 209-222.

Zilleßen, Dietrich: Bilder im Religionsunterricht. In: Biehl, Peter (Hg.): JRP (2). Neukirchen-Vluyn 1985, S. 93-115.

Zimmermann, Mirjam: Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. Vortrag von der Expertentagung „Kindertheologie“ vom 26.-28.9.2005 in Loccum. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 5. Jg. 2006, Heft 1, S. 99-125.

Dies.: Das methodische Handwerkszeug einer Kindertheologie. In: KatBl. 131/2006, S. 106-109.

Dies.: Wie mache ich gute kindertheologische Forschung? In : Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 5. Stuttgart 2006, S. 69-77.

Dies.: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn 2010.

Zimmermann, Mirjam/ Kok, Jacobus: „Arm“ und „reich“ sind immer die anderen…Kontextuelle Kindertheologie am Beispiel des Gleichnisses „Vom reichen Mann und armen Lazarus“ (Lk $16_{19\text{-}31}$). In: Bucher, A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi Bd.8. Stuttgart 2008, S. 119-131.

Zimmermann, Ruben: Jakobs Begegnung am Jabbok (Gen 32,23-33). Der »Kampf« der Exegeten und die Auslegungskunst der Kinder. In: Bucher, Anton A./ Büttner, Gerhard et al. (Hg.): JaBuKi 2. Stuttgart 2003, S. 31-45.

Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen. Zürich ^{3}1996.

Anhang

A1. Beteiligte Klassen in der Übersicht:

Nr.	Schule, Ort	Klasse	Bearbeitete Erzählung	Schüler
1	Elisabeth Gym., Halle	5	div. Gleichnisse	16
2	Elisabeth Gym., Halle	5	Moses Geburt/Rettung	16
3	Elisabeth Gym., Halle	5	Jona	21
4	Latina, Halle	5	Psalmen	25
5	Liborius Gym., Dessau	5	Passion	20
6	Liborius Gym., Dessau	5	Schöpfung 1/2	20
7	Norbertus Gym., MD	5	Gleichnisse	13
8	Ök. Domgym., MD	5	Barmh. Samariter	30
9	Ök. Domgym., MD	5	Vom verlorenen Sohn	28
10	KGS U.v. Hutten, Halle	5/6	Moses Berufung	15
11	Auenschule GS, Halle	3/4	Kämmerer aus Äthiopien	11
12	Dürer GS, Halle	3/4	Josef/ Kain und Abel	15
13	Ev. GS, Köthen	3	(Barmh. Samariter)	22
14	A.H. Francke GS, Halle	3/4	(Vom verlorenen Sohn)	13
15	A.H. Francke GS, Halle	3	Josef	4
16	A.H. Francke GS, Halle	4	Jona	13
17	Ottersleben GS, MD	4	Emmausjünger	12
18	St Mechthild GS; MD	3	(Schöpfung)	21

Die Klassen unter den Nummern **13, 14** und **18** wurden in der **Rückkopplungsphase** – zur Datenerhebung – zu den angegebenen Geschichten befragt; alle anderen Klassen waren beim Teil I des Projektes beteiligt.

A2. Schülerfragebogen

Name:……Klasse:……

Geburtsdatum:……..

1. Welche Geschichte aus der Bibel hast du bearbeitet?

.....

.....

2. Erzähle bitte, was *Du* an dieser Geschichte besonders wichtig findest!

……..

3. Vervollständige denjenigen der beiden Sätze, den du für richtig hältst:

Die Geschichte ist auch <u>heute</u> noch für die Menschen *wichtig*, *weil*……

……

Die Geschichte ist <u>heutzutage</u> für die Menschen *nicht* mehr *wichtig*, *weil*……

……

4. Würdest Du diese Geschichte gerne weitererzählen?

JA □ NEIN □

5. Begründung (JA, weil…./ NEIN, weil…):

……

……

6. Wem würdest Du diese Geschichte gerne weitererzählen?

.....

.....

……

7. Hast Du eine Kinderbibel? JA □ NEIN □

8. Wenn ja: wie oft liest du ungefähr in ihr? .....

.....

.....

9. Wenn Du noch mehr biblische Geschichten hören möchtest, dann schreibe auf, *wie* die Geschichten sein sollten, damit du sie *gerne* hörst:

……

……

10. Könntest Du Dir vorstellen, dass Du gerne in einer Kinderbibel lesen würdest, die von anderen Kindern gemacht wurde? (Bitte *begründe* Deine Meinung)

……

……

EIN GANZ GANZ GROSSES *DANKESCHÖN* AN *DICH*!!! ☺

A3. Fragebogen für beteiligte Lehrer

Name (wird vertraulich behandelt!!!):

Name und Anschrift der Schule:

Beteiligte Klasse:

Beschreibung der Klasse
(Zusammensetzung; Lernniveau; soziales Gefüge…):

Schwierigkeiten/Probleme, die während der Arbeit auftraten:

„Beim nächsten Mal würde ich Folgendes bei meinem Vorgehen ändern“:

Tipps/ Hinweise für andere Kollegen, die in der Zukunft an diesem Projekt arbeiten…:

Allgemeine Anregungen/ Kommentare/ Hinweise:

„Ich könnte mir den Gebrauch einer solchen Kinderbibel nicht/ vorstellen, weil“:

A4. Elternfragebogen

1. Name Ihres Kindes:……..
2. Geburtsdatum Ihres Kindes (Monat und Jahr):……
3. Konfession Ihres Kindes:……..
4. Besitzt Ihr Kind eine Kinderbibel? JA ☐ NEIN ☐
5. Wenn ja, welche?……...
6. Worauf würden Sie achten, wenn Sie Ihrem Kind eine Kinderbibel kaufen würden/ bzw. worauf haben Sie beim Kauf geachtet? (Bitte begründen Sie):……..
   ……..
   ……...
   ……...
7. Könnten Sie sich vorstellen, Ihrem Kind eine Kinderbibel zu schenken, in der Bilder und Texte von anderen Kindern gemalt und geschrieben wurden? (Bitte begründen Sie):……..
   ……...
   ……...
   ……...
   ……...
8. Würde Ihr Kind – Ihrer Meinung nach – wohl gerne in einer solchen Kinderbibel blättern und lesen? JA/ NEIN, denn:……..
   ……...
   ……...
   ……...
9. Nimmt Ihr Kind ein kirchliches Angebot wahr (z.B. Christenlehre, Kindergottesdienst, Kinderchor…)?
   JA ☐ und zwar:…….. NEIN ☐
10. Besaßen Sie selbst als Kind eine Kinder-/ Bibel?
    JA ☐ und zwar:……
    NEIN ☐
11. Wenn ja, welche Erinnerungen haben Sie daran?.....

A5. Verwendete Texte

A5.1 Der barmherzige Samariter (Schülertext; 5c ÖDG Magdeburg)

Martin, 11 Jahre alt, aus Magdeburg hat ein Gleichnis in der Bibel gelesen, das er euch gerne weitererzählen möchte, weil…. – nein, das erfahrt ihr erst hinterher.

Das Gleichnis handelt von einem Mann, der auf seinem Weg von Jerusalem nach Jericho von Räubern überfallen und ausgeraubt worden war:

„Nun liege ich überfallener Mann schon seit Stunden in einer trostlosen Gegend herum; halbtot bin ich schon. Ich liege auf dem Boden und merke, wie ich allmählich verblute, wenn nicht bald jemand kommt.

Doch halt! Sind das nicht Schritte?! Ja, jemand kommt die Straße entlang. Ein Priester!

Plötzlich steigt in mir wieder Hoffnung auf. Der wird mir bestimmt helfen! Als der Priester heran gekommen ist, versuche ich ein bisschen auf mich aufmerksam zu machen. Ich versuche etwas zu sagen…doch es gelingt mir nicht.

Aber was ist das? Der Priester geht vorüber! Das kann doch nicht sein!

Auch ein Levit geht an mir vorüber. Ich kann nicht mehr, ich bin völlig platt…“

Erst viele Stunden später kommt wieder ein Mensch vorbei. Es ist ein Mann aus Samaria…:

„Ich bin unterwegs von Jerusalem nach Jericho. Plötzlich sehe ich einen Mann halbtot am Weg liegen. Eilig laufe ich zu ihm hin. Er ist Jude. Die Juden mögen uns nicht. Doch das ist mir egal; der Mann ist in Not und braucht meine Hilfe. Wer weiß, wie lange er schon hier liegt. Er ist furchtbar zusammengeschlagen und blutet am ganzen Körper. Ängstlich guckt er mich an; wahrscheinlich denkt auch er schlecht über mich, wie alle Juden, weil ich aus Samaria komme! In diesem Augenblick könnte ich alles mit ihm machen …! Doch ich verbinde ihn und trage ihn auf meinen Esel. Auf seinem Rücken bringe ich ihn zum nächsten Gasthof. Ich gebe dem Wirt Geld und bitte ihn, sich um den Mann zu sorgen.“

Diesen Teil des Gleichnisses erzählten euch Tabea und Sören.

A5.2 Vom barmherzigen Samariter (Neukirchener Kinderbibel, S. 205-207)

Einmal kam ein Gelehrter zu Jesus, der kannte sich gut aus in den Heiligen Schriften. Er wollte Jesus prüfen.
„Was muss ich tun“, fragte er, „damit ich zu Gott komme?“
Jesus antwortete:
„Du kennst doch die Gebote. Wie heißt es dort?“ Da antwortete der Gelehrte:
„Es heißt in den Geboten: Du sollst Gott von ganzem Herzen lieben und deinen Nächsten wie dich selbst.
Aber wer ist denn mein Nächster?“
Da erzählte Jesus diese Geschichte:
Einmal ging ein Mann von Jerusalem nach Jericho. Er wanderte an hohen Bergen und tiefen Schluchten vorbei. Plötzlich kamen Räuber aus ihrem Versteck hervor. Sie stürzten sich auf den Mann, schlugen auf ihn ein, plünderten ihn aus, rissen ihm die Kleider vom Leib und machten sich eilig davon.
Da lag nun der Mann am Wegrand, halbtot. Und niemand war da, der ihm half.
Aber plötzlich hörte er Schritte. Ein Priester kam auf dem Weg daher. Er kam vom Tempel, wo er gebetet hatte. Der Priester wird gewiss helfen, hoffte der verwundete Mann. Aber der Priester rührte ihn nicht an. Er ging schnell weiter und ließ ihn im Dreck liegen.
Stunden vergingen. Da hörte er wieder Schritte.
Ein Levit kam daher. Auch er kam vom Tempel, wo er Gott gedient hatte. Der Levit wird gewiss helfen, hoffte der verwundete Mann. Aber der Levit blieb nicht einmal stehen. Er ging einfach vorbei.
Da war alle Hoffnung dahin. Viele Stunden vergingen. Da – plötzlich horchte er auf. Ein Mann ritt auf einem Esel daher. Ein Fremder war es, ein Samariter.
Der wird mir nicht helfen, dachte der Mann am Wegrand. Er gehört ja nicht zu unserem Volk!
Aber siehe da:
Der Esel blieb stehen. Der Samariter stieg ab. Er kam auf ihn zu. „Du Armer!“ rief er voll Mitleid. „Was haben sie mit dir gemacht?“ Und er beugte sich über ihn, wusch das schmutzige Blut ab und verband seine Wunden. Dann hob er ihn vorsichtig hoch und setzte ihn auf den Esel. Behutsam führte er ihn den steilen Weg hinauf bis zur nächsten Herberge. Dort hielt er an. Er trug den Verletzten ins Haus und versorgte ihn. Am nächsten Morgen rief er den Wirt, gab ihm zwei Silbermünzen und bat ihn:“ Sorge gut für den Mann! Und pflege ihn bis er gesund ist! Und wenn du noch mehr Geld brauchst, will ich’s dir bezahlen, wenn ich zurückkomme.“

A5.3 Vom verlorenen Sohn (Schülertext; 5a ÖDG Magdeburg)

Kathrin aus Magdeburg möchte euch eine Geschichte aus der Bibel erzählen, die schon Jesus anderen erzählt hat – eine Geschichte von einem Mann, der zwei Söhne hatte:

„Eines Morgens, wir waren gerade mit der Feldarbeit fertig, da ging mein Bruder zu unserem Vater. Er wollte seinen Erbteil von Vater haben, losziehen und ein selbstständiges Leben führen. Vater gab ihm das Geld, und kurz darauf zog er los.

Als er in der Stadt angekommen war, ging er von Kneipe zu Kneipe und verprasste sein ganzes Geld, seinen Erbteil, den er vor so kurzer Zeit erst bekommen hatte. In jeder Kneipe fanden sich sofort Leute, die sich als angebliche Freunde meines Bruders ausgaben. Als er dann kein Geld mehr hatte, bat er sie um Hilfe, doch sie taten alle so, als würden sie ihn nicht kennen.

Also musste er nach Arbeit suchen, um etwas Geld für Essen zu verdienen. Er fragte bei einem Bauern nach, und dieser befahl ihm, Schweine zu hüten. Da kam mein Bruder auf die Idee, zu Vater zurückzukehren und bei ihm zu arbeiten. Vaters Angestellte verdienten mehr als er bei diesem Bauern.

Also kam er eines Tages zu mir und Vater zurück. Vater war überglücklich. Er veranstaltete wegen der Rückkehr meines Bruders ein großes Fest, schlachtete sein bestes Kalb und hüllte meinen Bruder in ein prachtvolles Gewand. Ich war überhaupt nicht Vaters Meinung und war auf meinen Bruder und auf Vater sauer. Ich fand es so ungerecht: mein Bruder, der jünger war als ich, hatte so viel Geld bekommen und durfte es einfach verprassen. Aber dann, als er kein Geld mehr hatte, kam er wieder angelaufen. Das Schlimmste aber war, dass Vater ihn wieder aufgenommen hatte und seinetwegen sogar ein Fest feierte. Da sprach Vater mit mir und machte mir klar, dass ich eigentlich glücklich sein müsste. Mein Bruder, den wir tot geglaubt hatten, war lebendig zurückgekehrt und hatte sich entschuldigt.

A5.4 Die Geschichte vom barmherzigen Vater (W. Laubi, S. 236-238)

Jesus erzählte den Leuten eine Geschichte:
„Ein Vater hatte zwei Söhne. Der Jüngere sagte zu ihm: Wenn du einmal stirbst, Vater, dann bekomme ich einen Teil von deinen schönen Kleidern, von deinem wertvollen Schmuck, von deinem Gold – von allem, was dir gehört. Aber ich kann nicht warten, bis du gestorben bist. Ich möchte alles jetzt schon haben! Gib es mir! Da verteilte der Vater das, was er besaß, unter seine beiden Söhne. Der Jüngere verkaufte sogleich alles, was er bekommen hatte und zog mit dem Geld von seinem Vater weg an einen fremden Ort. Dort lebte er in Saus und Braus, bis er die letzte Münze verjubelt hatte.
Gerade zu dieser Zeit brach eine große Hungersnot aus. Der junge Mann hatte nichts mehr zu essen. Es ging ihm sehr schlecht. Er suchte Arbeit und fand endlich eine Stelle als Schweinehirt. Er war so hungrig, dass er am liebsten die Abfälle für die Schweine gegessen hätte. Aber die Schweine ließen ihn nicht an ihr Fressen.
Da dachte er: Die Taglöhner, die bei meinem Vater arbeiten, haben es gut. Sie bekommen genug zu essen. Und ich soll hier verhungern? Ich will wieder heimgehen und zu meinem Vater sagen: Vater, ich habe mich schlecht gegen Gott und gegen dich benommen. Ich habe es nicht verdient, dass ich noch dein Sohn bin und du mir etwas gibst. Aber ich möchte bei dir als Tagelöhner arbeiten. So machte er sich auf den Weg zu seinem Vater.
Der Vater sah ihn schon von weitem. Er hatte Mitleid mit ihm, lief ihm entgegen und umarmte und küsste ihn.
Der Sohn sagte: Vater, ich habe mich schlecht gegen Gott und gegen dich benommen. Ich habe es nicht verdient, dass ich noch dein Sohn bin und du mir etwas gibst. Aber ich will bei dir als Tagelöhner arbeiten.
Da drehte sich der Vater um, rief seine Diener und befahl: Vorwärts! Holt das schönste Kleid und zieht es ihm an! Bringt ihm Schuhe! Steckt ihm einen Ring an den Finger! Schlachtet ein Kalb! Wir wollen ein Fest feiern. Denn mein Sohn war tot, aber jetzt lebt er wieder. Er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden! Bald feierten sie ein großes Fest und alle waren fröhlich.
Da kam der ältere Sohn von der Arbeit auf dem Feld zurück. Er hörte die Musik, das Singen und Tanzen im Haus. Er fragte einen Diener: Was ist los? Warum wird hier getanzt, gegessen und gesungen? Dein Bruder ist zurückgekommen, antwortete der Diener. Darum hat dein Vater ein Kalb schlachten lassen. Da wurde der ältere Sohn zornig und rief: Solange dieser Vagabund im Haus ist, gehe ich nicht hinein. Da kam der Vater heraus. Warum kommst du nicht zum Fest?, fragte er ihn. Der ältere Sohn antwortete: Vater, ich habe die ganze Zeit schwer für dich gearbeitet. Wenn du mir etwas befohlen hast, habe ich es ohne Murren getan. Und was hast du mir dafür gegeben? Hast du auch nur einmal für mich eine Ziege schlachten lassen? Habe ich auch nur einmal mit meinen Freunden ein Fest feiern können? Und jetzt kommt dieser Vagabund, der alles Geld verschwendet hat, nach Hause und schon schlachtest du das beste Kalb und lässt Musikanten kommen! Aber mein Sohn, sagte der Vater, was soll ich dir denn geben? Alles, was ich habe, gehört dir ja! Aber jetzt, da dein Bruder heimgekommen ist, kann ich nicht anders: Ich muss mich freuen und feiern. Denn er war tot und jetzt lebt er wieder. Er war verloren, aber jetzt haben wir ihn wiedergefunden.“

A5.5 Die Schöpfung (Schülertext; 5c Liboriusgymnasium Dessau)

Jessica und Gina aus Dessau finden es spannend zu erzählen, wo der Mensch herkommt. Sie haben euch die Geschichte aus der Bibel hier nacherzählt:

Als Gott der Herr Himmel und Erde erschuf, gab es noch keine Pflanzen, Tiere oder Menschen.

Es hatte auch noch nicht geregnet. Außerdem lebte kein Mensch, der den Ackerboden benutzte oder mit Wasser bewässerte.

Da formte Gott einen Mann aus dem Ackerboden. Er blies dem Mann seinen Atem in die Nase und erweckte ihn zum Leben. Nun brauchte Gott einen Ort, wo der Mann leben sollte; deswegen baute Gott, der Herr, im Osten einen Garten als Paradies für den Mann an. Dorthin brachte er den Mann.

Gott ließ Bäume wachsen, an denen Früchte hingen. Es entstand ein Fluss. Er teilte sich in vier Flüsse: der erste Fluss hieß Pischon und floss um das ganze Land Hawila. Dort gab es Gold, Bdelliumharz und Karneolsteine. Das alles war wertvoll. Der zweite Fluss hieß Gihon, er umfloss ebenfalls ein Land. Dieses hieß Kusch. Der dritte Fluss hieß Tigris, er floss östlich von Assur. Es entstand auch noch ein vierter Fluss, der Eufrat hieß.

Jetzt konnte der Mann in den Garten. Er sollte sowohl den Garten bearbeiten als auch bebauen. Gott sprach:“ Du darfst von allen Bäumen essen, außer vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse; wenn du davon isst, stirbst du.“ Wenn man vom Baum der Erkenntnis isst, kann man Gut und Böse unterscheiden. Doch Gott sagte:“ Du wirst davon sterben.“

Der Herr sah, dass der Mann alleine war. Er formte Tiere aus dem Ackerboden. Der Mann sollte den Tieren Namen geben. Er tat dies, fand aber keine Freude. Da ließ Gott den Mann schlafen; dabei nahm Gott seine Rippe heraus. Er verschloss die Wunde mit Fleisch. Danach baute er aus der Rippe eine Frau und brachte sie zu dem Mann. Der Mann benannte den weiblichen Menschen Frau.

Der Mann entschließt sich, mit der Frau im Paradies zusammenzuleben. Sie waren beide nackt, aber sie schämten sich nicht.

A5.6 Gott erschafft die Menschen (Die Bibel für den Unterricht, S.12/13)

In der Zeit, als Gott, der Herr, Erde und Himmel machte, gab es auf der Erde noch nichts Lebendiges, denn Gott, der Herr, hatte es noch nicht auf die Erde regnen lassen. Nur Feuchtigkeit stieg aus der Erde auf und tränkte den Boden. Es gab weder Pflanzen noch Tiere noch Menschen.

Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem. So wurde der Mensch zu einem lebendigen Wesen. Der Mensch hieß Adam.

Dann legte Gott, der Herr, in Eden, im Osten, einen Garten an. Er nahm den Menschen, den er erschaffen hatte, und setzte ihn in den Garten von Eden. Er gebot dem Menschen, den Garten sorgsam zu bebauen und wohl zu hüten. In Eden entsprang ein Strom, der den Garten bewässerte. Er teilte sich in vier Flüsse: Pischon, Gihon, Euphrat und Tigris. Das Land war reich an Gold, Edelsteinen und anderen Schätzen.

Gott, der Herr, ließ aus dem Ackerboden des Gartens allerlei Bäume wachsen. Sie trugen köstliche Früchte und waren verlockend anzusehen. In der Mitte standen zwei Bäume: Der Baum des Lebens und der Baum der Erkenntnis von Gut und Böse. Gott gebot dem Menschen:“ Von allen Bäumen des Gartens darfst du essen, doch vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse darfst du nicht essen. Isst du davon, musst du sterben.“

Nachdem Gott, der Herr, Adam, den Menschen, erschaffen hatte, sprach er:“ Es ist nicht gut, dass der Mensch alleine ist.“ Darum formte er aus dem Ackerboden die Tiere. Er führte die Tiere dem Adam zu, um zu sehen, welche Namen er den Tieren geben würde. So, wie Adam die Tiere nennen würde, so sollten sie heißen. Adam gab allen Tieren des Feldes und allen Vögeln des Himmels Namen. Doch unter allen Tieren fand er kein Wesen, das hilfreich hätte sein können für sein Leben.

Da ließ Gott, der Herr, einen tiefen Schlaf auf den Menschen fallen, so dass er einschlief. Dann nahm er eine seiner Rippen und verschloss die Stelle mit Fleisch. Und Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu.

Da sprach Adam:“ Das ist endlich Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein, ein Mensch wie ich! Das ist eine Gehilfin, die zu mir passt. Sie soll Frau heißen.“ Später nannte Adam die Frau, die Gott erschaffen hatte, Eva: Mutter des Lebens.

Seitdem verlässt der Mann Vater und Mutter und bleibt bei seiner Frau, und sie werden ein Fleisch. – Adam und Eva waren nackt, beide, doch sie schämten sich nicht voreinander.

A6. Verwendete Bilder

A6.1 Der Barmherzige Samariter



Bild K1: Die Geschichte vom barmherzigen Samariter, Laubi/ Fuchshuber; S. 219.

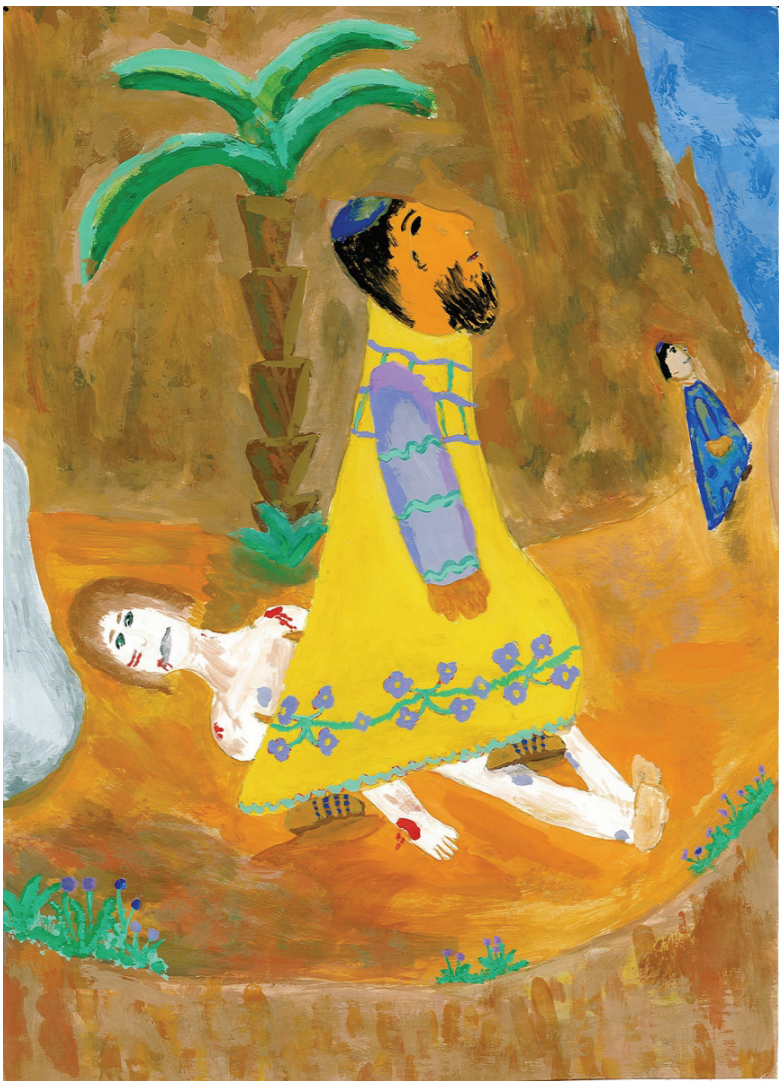


Bild K2: Levit und Priester gehen am Verletzten vorbei, Hanna, Kl.5, ÖDG.



Bild K3: Vom barmherzigen Samariter, Kees de Kort; S.206.

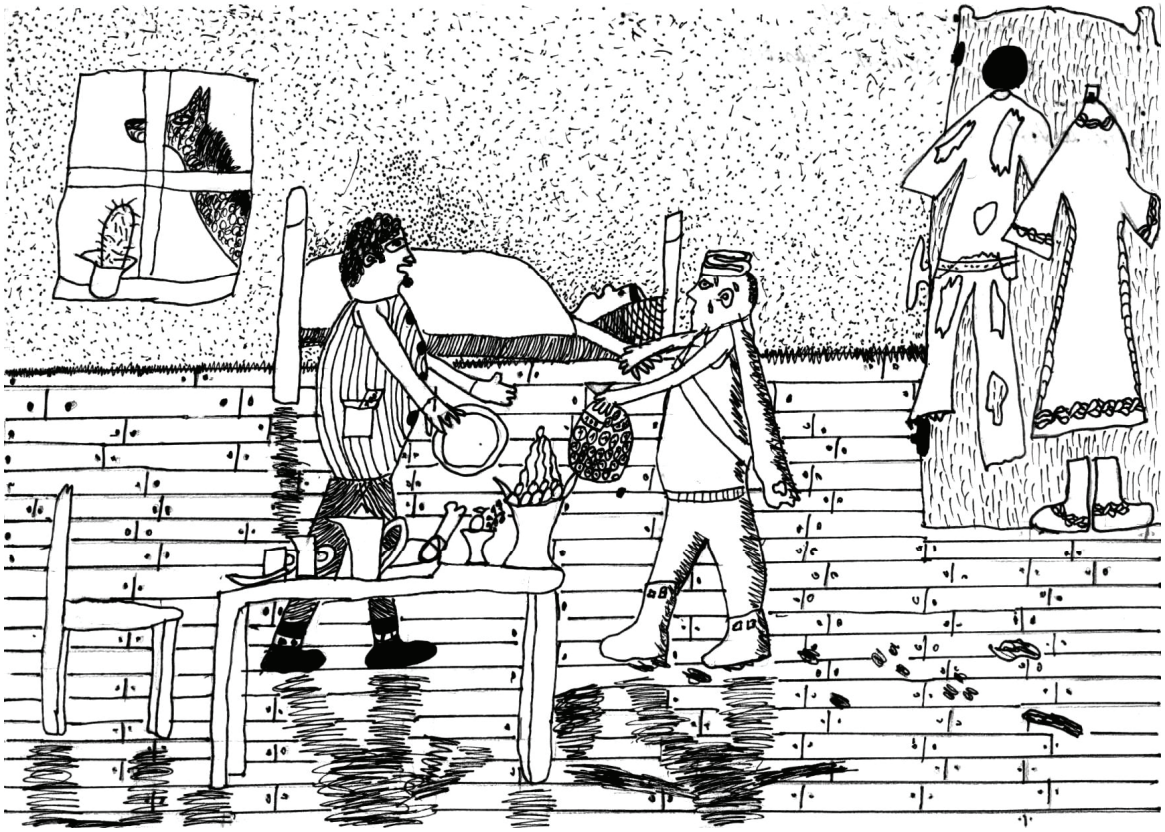


Bild K4: Der barmherzige Samariter, Johannes, Kl.5, ÖDG.

A6.2 Vom Verlorenen Sohn



Bild H1: Er gab das ganze Geld aus, und als er nichts mehr hatte, wurde er rausgeschmissen, Friederike, Kl.5, ÖDG.



Bild H2: Der gute Vater und der verlorene Sohn, Die Bibel für d. Unterricht, S.181.



Bild H3: Der verlorene Sohn, Joanna, Kl.5, ÖDG.



Bild H4: Von den verlorenen Söhnen, Kees de Kort, S.211.

A6.3 Die Schöpfung



Bild M1: Gottes gute Erde, Kees de Kort, S.14/15.



Bild M2: Schöpfung, Sarah, Friederike, Kl.5, Liborius.



Bild M3: Schöpfung, Die Bibel für den Unterricht, S.13.



Bild M4: Schöpfung, Flora, Paulina, Kl.5, Liborius.

A7. Tabellen der befragten SchülerInnen

Tabelle A7.1 Bild- und Textbewertungen zum „Barmherzigen Samariter“ (K) sowie ergänzende Materialien (Fußnoten s. Tab. A7.3).

Name[1]	**Geb.**[2]	**Konf.**[3]	**Gott**[4]	**Bemerkungen**[5]	**Bildwahl**[6]		**Text**[7]	**Überschrift**[8]
					+	**–**		
Nadja	7/94	ev.	Hund	neben Elfi; **10.2.1.2.1**	4	2	K/3	Der Sameritane
Sören	3/95	ev.	Schlange	neben Roland; **10.2.1.2.4**	4	1	K/3	Ein Mann aus Samaria
Adriane	5/95	ev.	Löwe	–	2	1	E/3	Der barmherzige Samariter
Steffen	3/95	ev.	Löwe (blau) Rückseite!	keine religiöse Erziehung; **10.2.1.2.5**	1	4	K/3	Der Mann
Elli	5/95	–	Blaumeise	kein bearbeiteter Text vorhanden	3	1	E	–
Sandro	12/94	–	Schlange	*Die große bunte Kinderbibel;* s. Nils	3	2	E	Der starke Samariter
Manuel	3/95	–	Elefant	besitzt Kinderbibel	3	2	E/1	In hofnung
Anja	11/95	ev.	Löwe	**10.2.1.2.3**	3	1+2	K/2	Viel Hoffnung
Antje	5/95	–	Vogel	neben Anneli; Bild vgl. Eva	4	1	E/3	Der Samariter
Eva	1/96	ev.	Vogel	Bild vgl. Antje; **10.2.1.2.7**	3	2	E	Der barmherzige Samariter
Torsten	4/95	–	wäre großes Tier	Text nicht bearbeitet	4	3	E/1	–
Ralf	10/94	ev.	Vogel	–	3	4	K	Der Samaria
Anneli	10/93	–	Vogel	mit Antje befreundet	4	2	K/2 (!)	Der Samariter
Roland	2/95	–	Schnecke	Bild vgl. Sören; **10.2.1.2.8**	4	1	E/3	Ein Mann aus Samaria
Andreas	6/94	–	nicht gemalt (wäre Löwe)	**10.2.1.2.6**	3	4	K	Ein Mann auf ein Weg
Albert	1/95	ev.	Wal	sehr chr. Familie; Freund von Norbert	3	2	K	Der barmherzige Samariter
Elisabeth	7/95	ev.	Wels	**10.2.1.2.10**	4	3	E/–	Der barmherzige Samariter
Annika	10/94	kath.	Delfin	–	4	2	E/3	Der Mann, der liegen gelassen wird
Claus	10/94	–	Hase	*Meine liebste Kinderbibel (Bassermann);* vgl. Nils; **10.2.1.2.9**	4	2	E/3	Der starke Samariter
Nils	4/95	kath.	Hase	chr. Eltern; *Das gr. Bibelbilderbuch (Dt. Bibelgesellsch.);* Gottesdienstbe-suche, kirchl. Kinderchor; nb. Claus	4	3	E/3 (!)	Der starke Samarita
Norbert	12/94	Freik.	großer Fisch/ Wal	Freund von Albert; **10.2.1.2.2**	3	4	K	Der barmherzige Samariter
Elfi	1/95	ev.	-	längere Zeit krank; neben Nadja	-	-	K/3	Der Sameritaner

Tabelle A7.2 Bild- und Textbewertungen zum „Verlorenen Sohn“ (H) sowie ergänzende Materialien (Fußnoten s. Tab. A7.3).

Name[1]	**Geb.**[2]	**Konf.**[3]	**Gott**[4]	**Bemerkungen**[5] (vgl. **10.2.2.2.**–)	**Bildwahl**[6] **+**	**–**	**Text**[7]	**Überschrift**[8]
Paul	11/94	–	Vogel	chr. Eltern; *Meine kleine Kinderbibel*; viel Fantasie; sitzt neben Sven; –**6**	3	1	K	Das große Fest
Lara	1/95	k.A.	Kamel (zuerst Adler)	sitzt neben Helma; chr. Eltern; Mutter Leiterin in chr. Kindergarten	1	4	E/2	Die zwei Söhne
Sven	11/94	–	fliegendes Schwein	sitzt neben Paul; chr. Eltern; *Bibel für Kinder (Neuhaus/Hermes)*; Eltern gegen Kinderbibel von Kindern!! lebt in „Kinderwelt“	2	1	K	Der Seufer
Andrea	11/94	–	Krake	Oma u. Tante wollen RU; besitzt Gebetbuch; sitzt neben Helga; „schwache Schülerin“; –**7**	3	2	K/4	–
Elke	1/94	–	Krake	chr. Eltern; *Pioch Kinderbibel*; viel Fantasie; sitzt neben Astrid; –**5**	3	1	K	Der verlorene Sohn
Astrid	5/94	ev.	Hirschkäfer	besitzt keine Kinderbibel; mag keine Kinderbilder; neben Elke; –**1**	2	1	E	Der verlorene Sohn
Hannes	12/94	ev.	fliegender Elch	sitzt alleine; Schulbibel; Mutter RU-Lehrerin am Gymnasium; –**2**	2	1	E/3	Der dumme Sohn
Helga	9/94	–	Katze	besuchte chr. Kindergarten; *Das Wort läuft*; „schwache Schülerin“	4	1	K	Der Sohn will das Erbteil
Leo	94	–	Hund	sitzt alleine; Vater und Leo gegen RU; Besuch nur wg. Missverständnisses; seit Dez. nicht mehr im RU; –**3**	2	1	E/3	Der sörche Sohn
Helma	2/95	–	Adler	keine Kinderbibel; sitzt neben Lara; von Lara mit in den RU gebracht; –**4**	2	3	E	Mein Bruder
Samuel	93	k.A.	Mensch	chr. Eltern; lebt in „Kinderwelt“	2	3	K/4	Der Schweinehirte
Rainer	94	k.A.	Katze	besuchte ev. Kindergarten; sitzt alleine „schwacher Schüler“; unruhig, laut	3	1	K	Der Sohn kehrt zurück
Stefan	93	k.A.	Falke	Opa Prediger in freikirchl. Gemeinde; viel Fantasie; –**8**	2	1	K/3	Der kluge und der dumme Sohn

Tabelle A7.3 Bild- und Textbewertungen zum Genesis-Text „Die Erschaffung von Mann und Frau“ (M) sowie ergänzende Materialien.

Name[1]	**Geb.**[2]	**Konf.**[3]	**Gott**[4]	**Bemerkungen**[5] (vgl. **10.2.3.2.**–)	**Bildwahl**[6]		**Text**[7]	**Überschrift**[8]
					+	**–**		
Elaine	7/94	–	Hirsch	saß neben Anne	4	2	K/1	Adam und Eva
Anne	10/94	–	Hirsch	besitzt keine Kinderbibel; Eltern hatten Kinderbibel und können sich Kinderbibel von Kindern vorstellen	3	1	E/4	Die erschafung fom Menschen
Nico	3/95	kath.	fliegender Fuchs	besucht Kindergottesdienst und Kommunionsunterricht; *Ravensburger Kinderbibel*; liest gerne Comics; neugierig; Zweifler; Mutter besaß Bibel	4	2	–	–
Alice	3/95	kath.	Pferd	besucht Kindergottesdienst und Kinderkathechese; Pfadfinderin; *Neukirchener Kinderbibel*; Eltern können sich Kinderbibel von Kindern vorstellen	1	4	E	Adam und Eva
Angela	6/95	kath.	Vogel	Ministrantin; *Meine bunte Kinderbibel (Dt. Bibelgesellschaft)*; Eltern meinen, Kind wäre neugierig auf Kinderbibel von Kindern (mit Alter u. Namen); benötigt lange für Bildwahl! –**1**	3	2	E	Die Entstehung der Welt
Konrad	3/95	–	Regenwurm	mag „action“; –**5**	3	2	K	Adam und Eva
Anke	1/95		Elefant	besucht Kinderchor; in Religion nur „Schulwissen“, keine Kinderbibel; Eltern befürworten Kinderbibel von Kindern, erwarten verstärktes Interesse; liest gern; sehr unsicher im Interview; wenig Fantasie	3	2	K/1/3	Adam und Eva
Holger	1/95		–	nicht viel Interesse am RU; wünscht sich Action-Bibel; ganze Stunde verzweifelt wegen Malauftrags; macht viel Unsinn	1	2	K	Gott, Herr der Erde
Nele	11/94	–	–	überlegt lange bei Bildwahl	4	2	K/1	Der erste Mensch
Lars	11/94	–	Katze	erzählt viel und selbstsicher	1	2	–	–
Emily	2/95	kath.	Hase	nimmt RU ernst; hat gr. Bezug zur Religion; –**4**	3	2	K/3/1	Die Erschafung der Welt
Oscar	12/94	kath.	Hase	denkt nicht selbst nach; Bild vgl. Emily; provoziert; macht Blödsinn	1	4	E	Adam und Eva

Esther	7/95	ev.	Vogel	besucht Kinderchor und Kindergottesdienst; besitzt verschiedene Kinderbibeln; Eltern besaßen Luther-Bibel und befürworten Kinderbibel von Kindern; –**3**	1	2	K/1/3	Got der Schöpfer
Kaspar	2/95	–	Affe	wünscht sich Action-Bibel; macht im RU nicht aktiv mit; redet im Interview gekünstelt	3	2	K/1	Die zwei Menschen
Alina	2/95	wird ev. getauft	Giraffe	besucht Kinderchor; besitzt keine Kinderbibel, hätte aber Interesse an Kinderbibel von Kindern; Eltern besaßen keine Kinderbibel; –**6**	3	4	E	Adam und Eva
Zander	7/94	kath.	Biene	besucht Gottesdienst; *Die große illustrierte Kinderbibel (Kath. Bibelwerk)*; Eltern besaßen keine Kinderbibel, befürworten aber Kinderbibel von Kindern, da öfter Fragen nach chr. Wurzeln auftauchen; –**2**	1	2	K	Gott der Schöpfer
Daniel	9/95	kath.	Fabeltier	besucht Kindergottesdienst; besitzt drei Kinder-bibeln; ist eher naturwissenschaftlich interessiert	3	2	K/1	Die Erschafung der Erde
Ernst	3/95	ev.	Fuchsbau	besucht Christenlehre; *Pattloch Kinderbibel*; interessiert an Bibelgeschichten; Eltern besaßen Kinderbibel	1	4	K/–	Gott und das Leben
Alexandra	3/95	–	Schildkröte	Eltern fänden Kinderbibel von Kinder verständlicher und interessanter; schreibt selbst Geschichten; –**7**	3	2	E	Gott erschuf Adam
Emil	4/95	ev.	Heuschrecke	provoziert; antwortet im Interview z.T. genervt	3	2	E/1	Adam und Eva
Edgar	9/94	–	Känguruh	besucht Kindergottesdienst; Eltern sind Buddhisten; besitzt japanische Kinderbibel	3	4	K	–

[1] „kodierter“ Name des Kindes; Name *kursiv*, wenn in Kap. 10 Kind ausführlich als Einzelfallbeschreibung dargestellt ist (Hinweis zum Abschnitt s. Spalte „Bemerkungen“).
[2] Geburtsdatum in Monat und Jahr;
[3] Konfession des Kindes: evangelisch (ev.), katholisch (kath.), Freikirche (Freik.), keine (–), keine Angabe (k.A.);
[4] Darstellung Gottes im „Gott und Familie in Tieren“-Bild;
[5] Bemerkungen zu sozio-religiösem Hintergrund, Sitzordnung, besonderen Charakteristika;
[6] Bild, das dem Kind gefallen (+) hat (Lieblingsbild), und Bild, das ihm nicht gefallen (–) hat;
[7] der vom Kind ausgewählte „bessere“ Text (K = Kindertext, E = Kinderbibeltext) sowie dazu gewähltes Bild, falls nicht Lieblingsbild;
[8] Überschrift, die das Kind dem von ihm zu bearbeitenden Text gegeben hat.

A8 Ergänzendes Bildmaterial

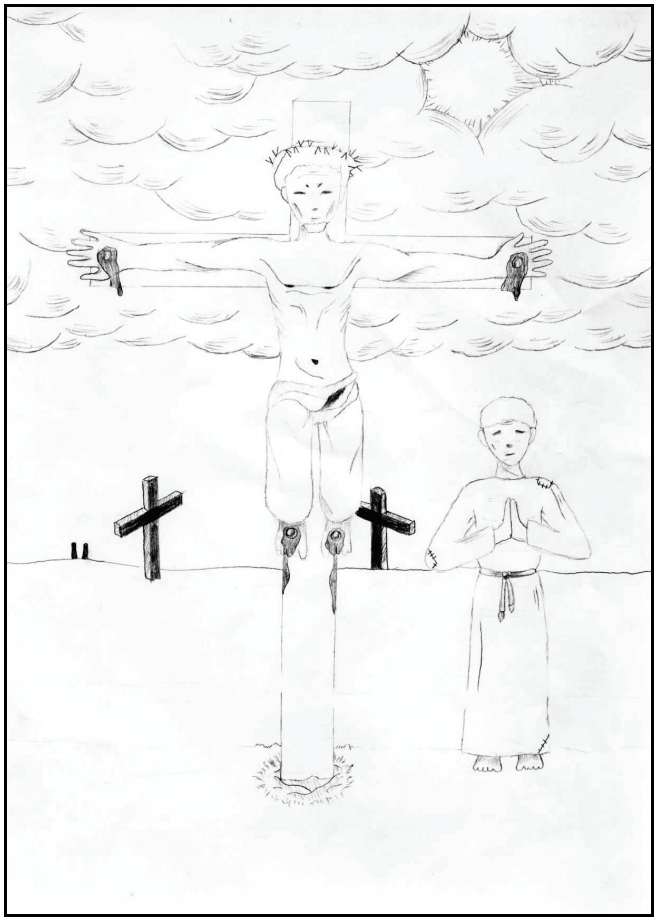
A8.1 Kämmerer aus Äthiopien (Julienne, Nicole, Dominique, Ann-Christin, 3. Kl.)



A8.2 Josef wartet auf ein Zeichen von Gott; doch er sieht es nicht, denn er hat die Augen verschlossen (Hanna, Kl. 4)



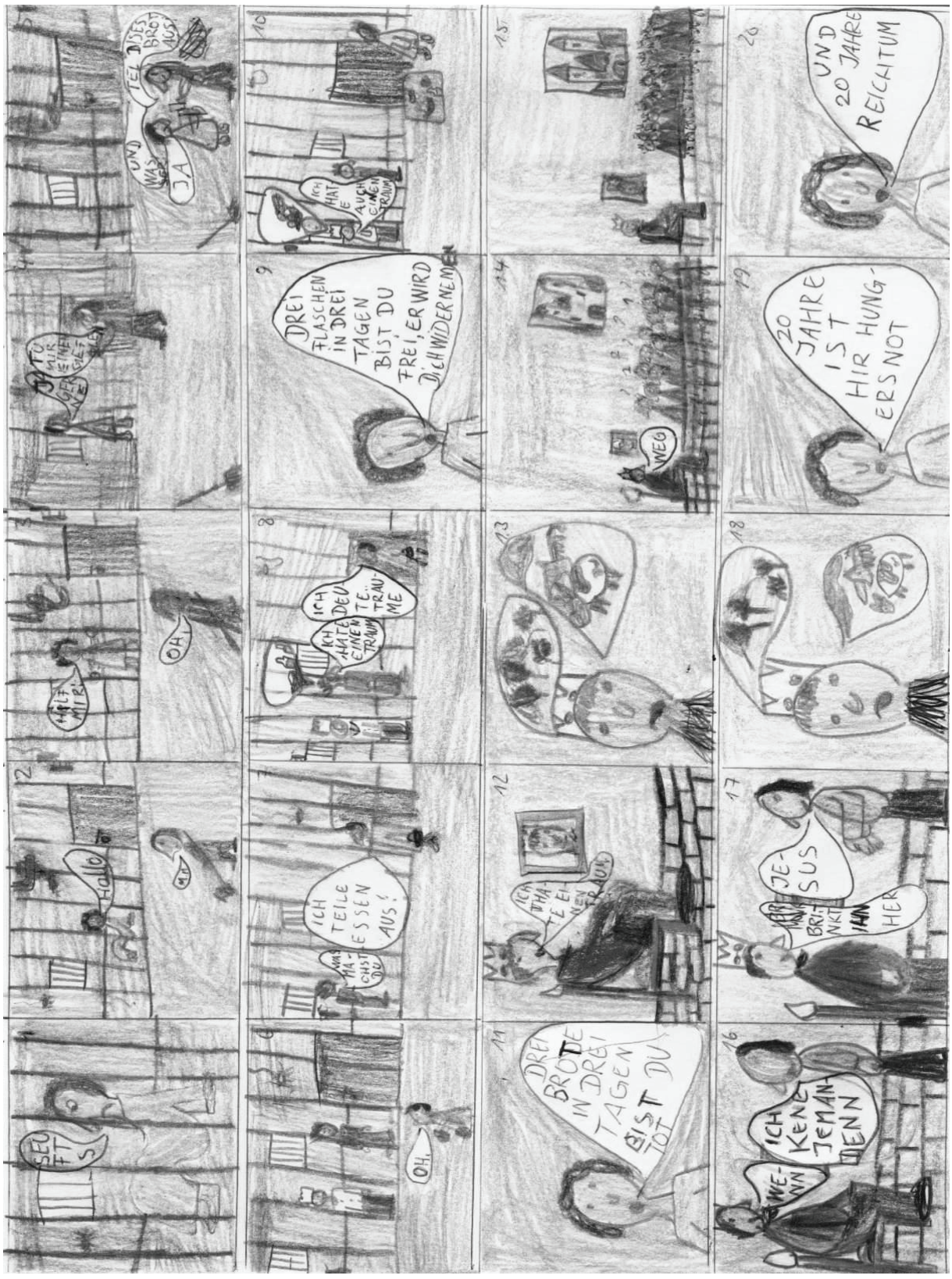
A8.3 Jesu Kreuzigung (Franziska, Kl. 5)



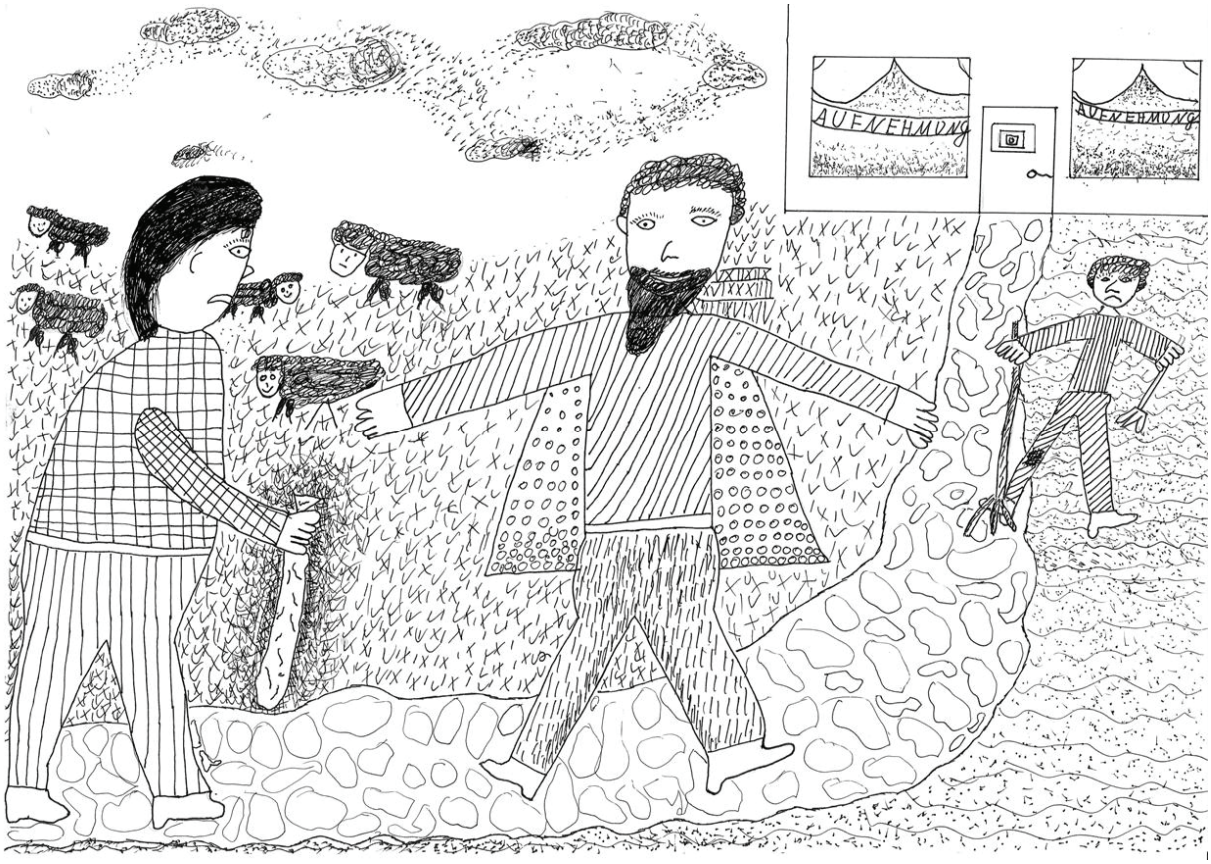
A8.4 Jona (Anonym, Kl. 4)



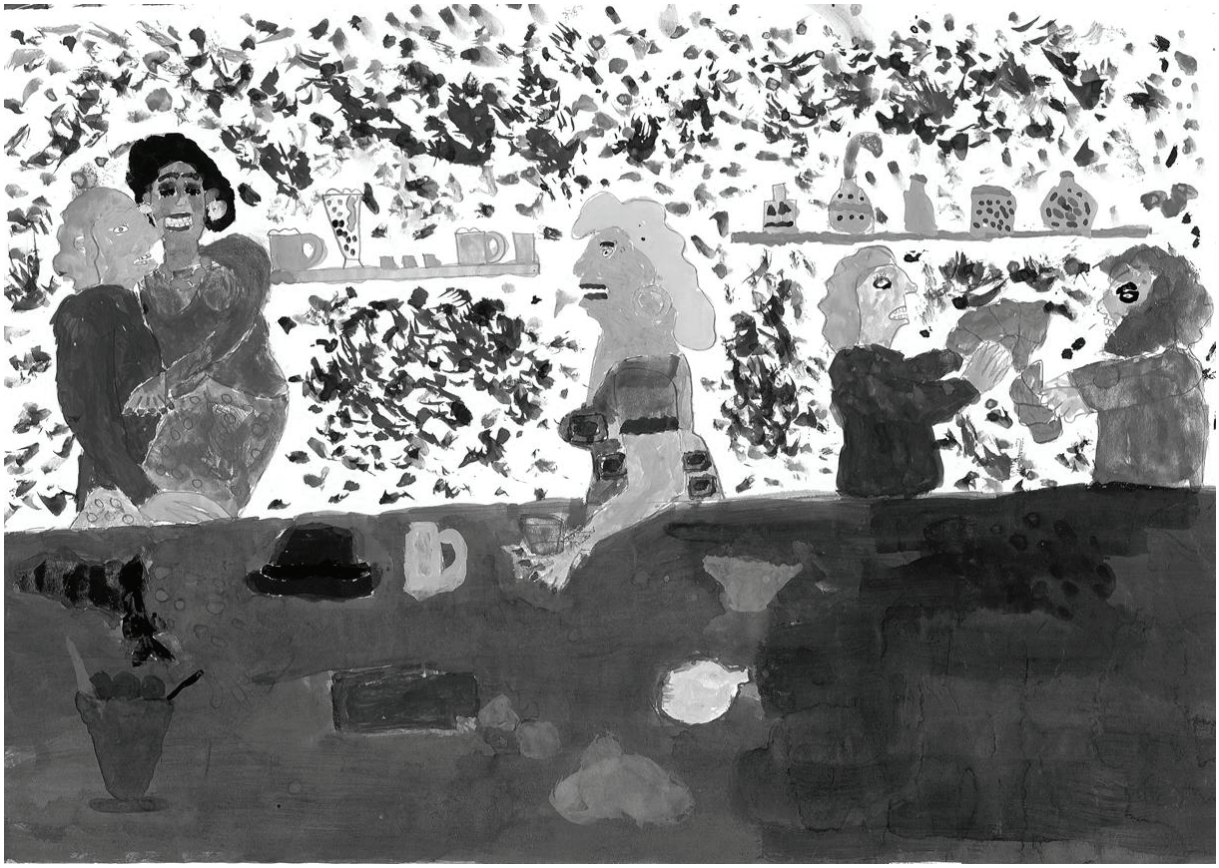
A8.5 Josef im Gefängnis (Vivien, Kl. 3; Original in Farbe)



A8.6 Rückkehr des Sohnes (Sebastian, Kl. 5)



A8.7 Der jüngere Sohn verprasst sein Geld (Juliane, Kl. 5; Original in Farbe)



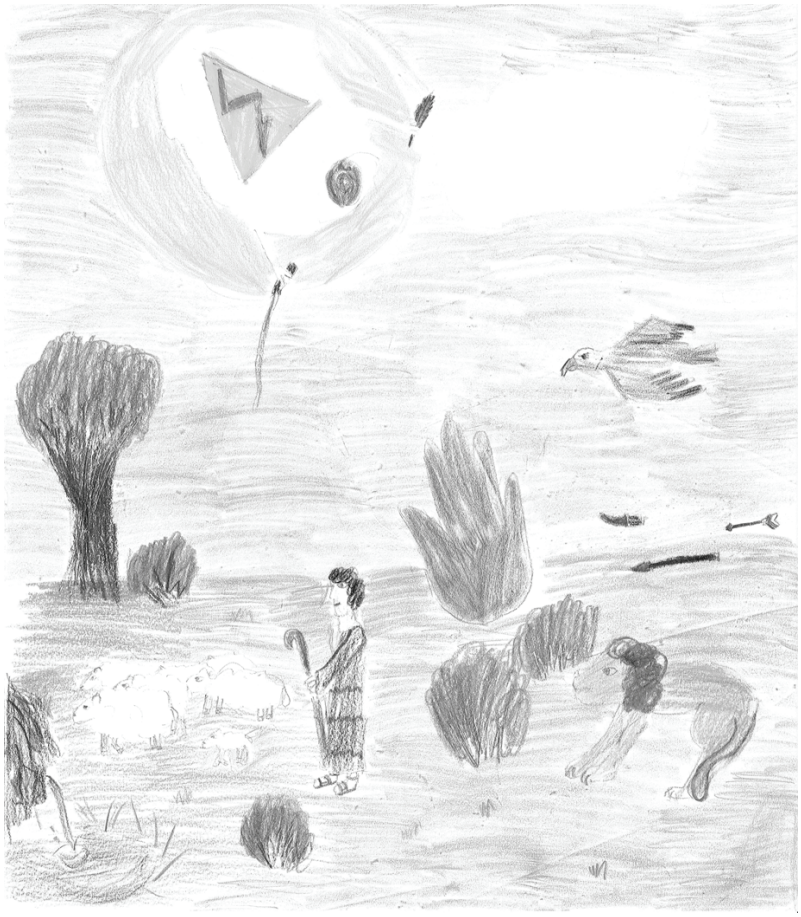
A8.8 Der Verlorene Sohn (Luise, Kl. 5; Original in Farbe)



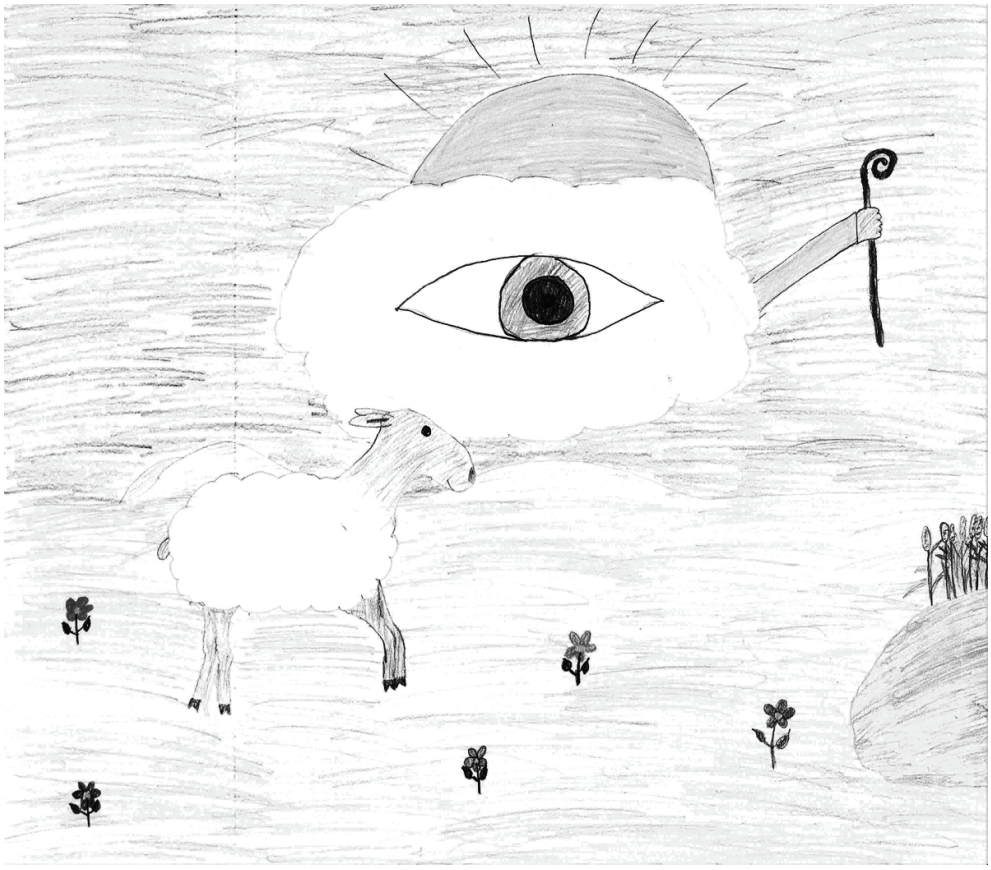
A8.9 Die Emmausjünger (Sophie, Lisa-Charlott, Kl. 4; Original in Farbe)



A8.10 Fürchte kein Unglück, Ps. 23 (Margarita, Kl. 5; Original in Farbe)



A8.11 Der Herr ist mein Hirte, Ps. 23 (Anna, Kl. 5; Original in Farbe)

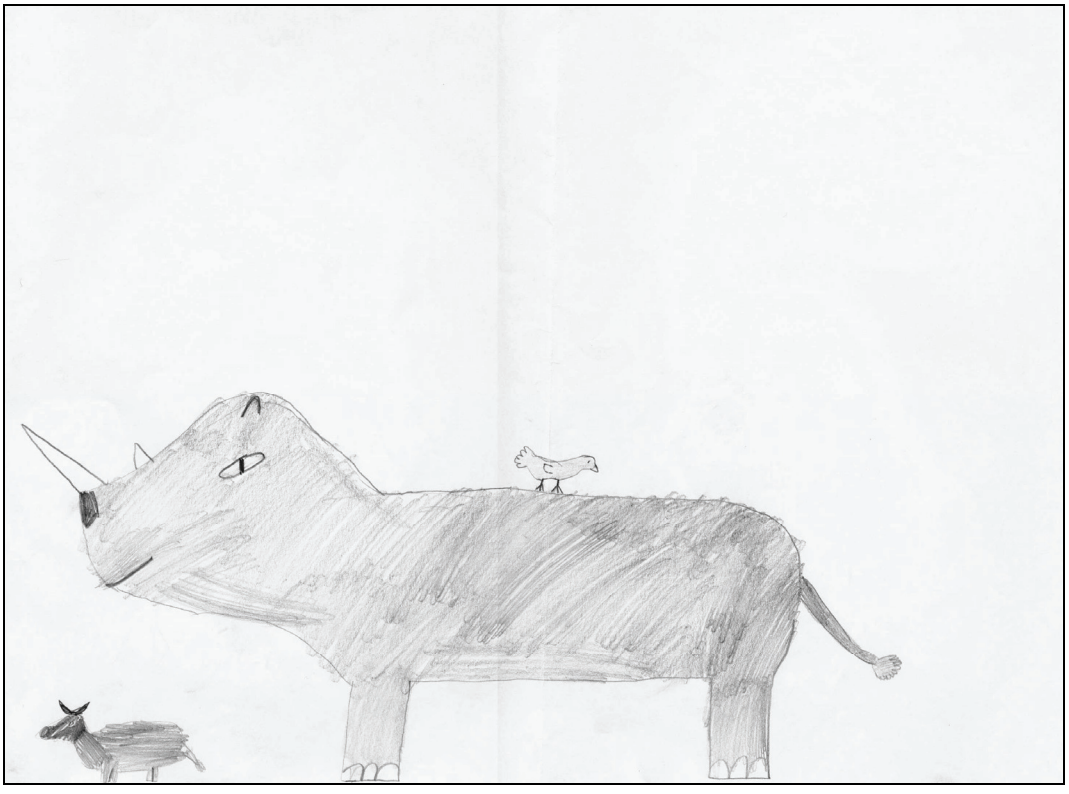


A9 Ergänzende Familienbilder

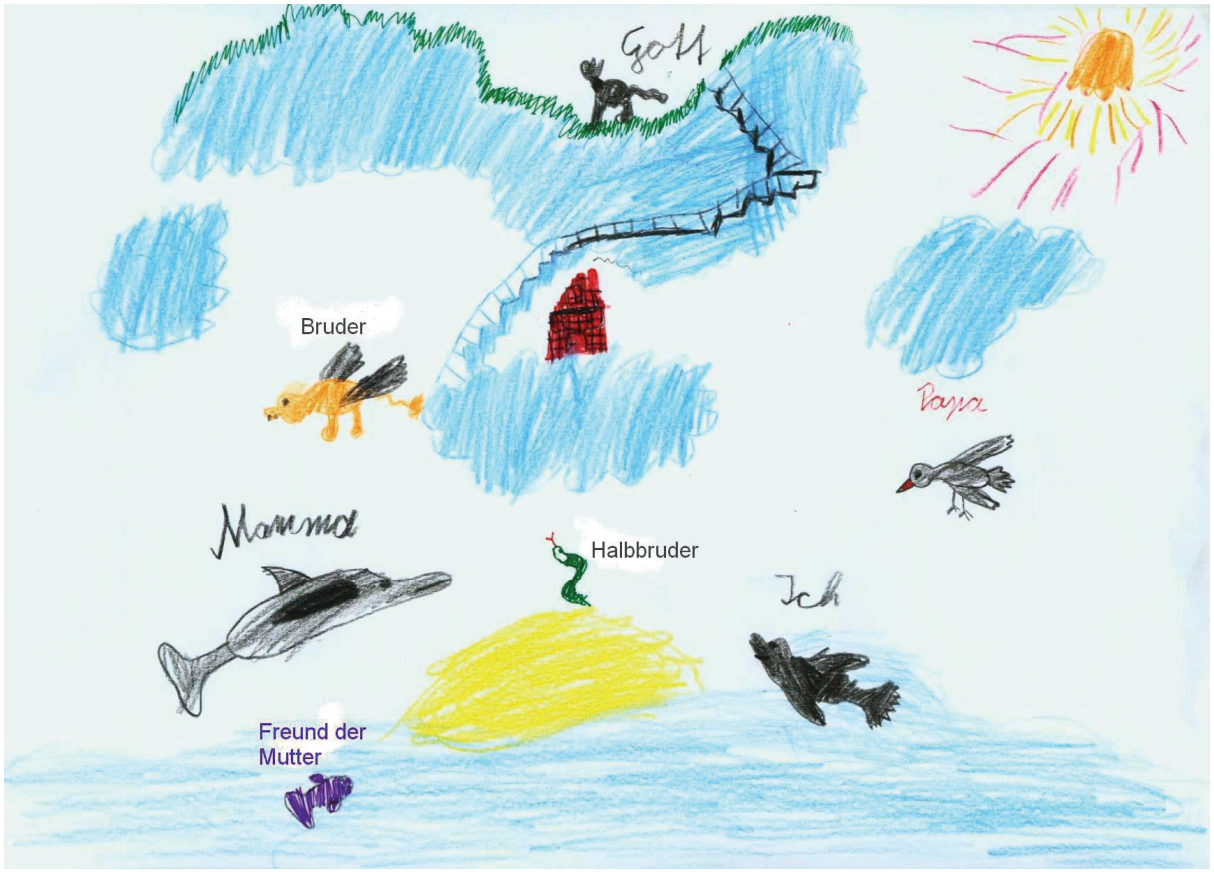
A9.1 Familienbild von Nils (8 Jahre, katholisch, Köthen); Original in Farbe



A9.2 Familienbild von Holger (8 Jahre, katholisch, Magdeburg); Original in Farbe



A9.3 Familienbild von Lars (8 Jahre, katholisch, Magdeburg)



Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Der Markt der Kinderbibeln boomt. Doch steht die Fülle dieses Warenangebots im starken Kontrast zur Nutzung durch die Leserschaft. So werden Kinderbibeln selten zur regelmäßigen Lektüre benutzt, und das Wissen zu biblischen Geschichten wird in der Schule erlangt – nicht aus Kinderbibeln.

Kann das daran liegen, dass Kinder bislang noch nicht systematisch zu *ihren* Vorstellungen von Kinderbibeln befragt wurden? Dass Kinderbibeln eigentlich ein Metier der Erwachsenen sind?

Die vorliegende Arbeit geht im Rahmen kindertheologischer Forschung der Frage nach, ob eine von Kindern konzipierte und kreierte Kinderbibel ein sinnvolles und relevantes Unterfangen sein könnte.

Dazu sammelt die Autorin in Einzelinterviews mit 56 Kindern über Kinder-Texte und -Bilder zu drei biblischen Geschichten umfangreiches Material, das sie nach den Prinzipien der Grounded Theory auswertet; hierbei fließen insbesondere auch der jeweilige sozio-religiöse Hintergrund der Kinder und ihre eigenen Vorstellungen von Kinderbibeln mit ein.

Eine Kinderbibel von Kindern erscheint dabei als notwendige Bereicherung der Kinderbibel-Landschaft, der Konstruktivismus als natürlicher Rahmen für ihre Realisierung. Auch Einsatzmöglichkeiten einer solchen Kinderbibel in Elternhaus, Schule und Gemeinde werden skizziert.

ISBN 978-3-86219-256-4