

Martin Steinhäuser

Gott im Spiel – Überlegungen zu den Bedingungen der Möglichkeit einer »Theologie für Kinder«

1. Leitende Fragestellung

Über längere Zeit hat sich der Diskurs zur Kindertheologie auf das »Theologisieren mit Kindern« und die Erkundung der »Theologien von Kindern« konzentriert. Nun scheint es Zeit – das vorliegende Jahrbuch dokumentiert es –, neu über den Bereich einer »Theologie für Kinder« nachzudenken. Die Grenzen »nach hinten« sind gezogen: Es kann in diesem Nachdenken nicht um die Revitalisierung einer Theologie gehen, die sich auf die Er- und Vermittlung traditionaler Richtigkeiten konzentriert. Sondern: Die Entwicklung einer zeitgemäßen »Theologie für Kinder« bedarf des permanenten Dialogs mit der Wahrnehmung von Kindern als theologisch produktiven Subjekten. Diese Position wird in den folgenden Überlegungen nicht problematisiert; ich halte sie für bildungstheoretisch und religionspädagogisch unhintergebar.¹

Weiterführender Reflexionen hingegen bedarf m.E. das Problem der didaktischen und forschungsmethodischen *Operationalisierung*: Wie kann denn abgesichert werden, dass die Erörterungen zu einer »Theologie für Kinder« nicht wieder hinter den erreichten Diskussionsstand zu einer »Theologie von Kindern« zurückfallen? Hier speziell: Welchen Beitrag kann eine verstärkte Berücksichtigung der *Spieltätigkeiten* von Kindern bei dieser Absicherung leisten? Damit ist die Leit-

frage dieses Aufsatzes gestellt. Ich verstehe sie in zwei Hinsichten als eine *systematische* Herausforderung: Zum ersten anknüpfend an das Desiderat, das Oliver Kliss 2009 herausgearbeitet und breit begründet hat: »Gemessen an dem theologischen Verständnis des Spiels als einer grundlegenden Dimension von Bildung wird das Spiel bis zur Gegenwart in der Religionspädagogik nicht in seiner eigentlichen Bedeutung erkannt.«² Zum zweiten sollen die Spieltätigkeiten mit Bezug auf die Differenzierung kindertheologischer Diskursebenen erörtert werden, die Henning Schluß 2008 aufgezeigt hat: (1) Als herrschaftsfreie Kommunikation der Kinder untereinander oder mit Erwachsenen, (2) als religionspädagogische Praxis sowie (3) als wissenschaftliche Forschung.³

2. Godly Play-Praxis als Reflexionsfolie

Die Praxisfolie, vor der ich meine Überlegungen anstelle, heißt »Godly Play«. Dieses Konzept ist hier nicht gesondert

1 Vgl. auch Schweitzer, Bucher, Pemsel-Maier im vorliegenden JaBuKi

2 Oliver Kliss, Das Spiel als bildungstheoretische Dimension der Religionspädagogik, Göttingen 2009, 375.

3 Henning Schluß, Kindertheologische Differenzierungen – Zwei Fragen zur Kindertheologie, in: JaBuKi 7, Stuttgart 2008, 21ff.

darzustellen.⁴ Der Hinweis soll genügen, dass Godly Play in Montessori-Tradition die Darbietung von Inhalten mit speziell entwickelten Materialien verknüpft, welche (neben einer Palette von Kreativmaterialien) den Kindern in einer bestimmten Phase des Prozesses (»Freispiel«) zur selbstgesteuerten Nutzung angeboten werden. Der Bezug auf Godly Play als Praxis bedeutet aber nicht, dass der vorliegende Beitrag einen Beitrag zur empirischen Forschung leisten möchte. Seine Praxisbeispiele haben eher den argumentativen Wert von »Illustrationen«. Sie können sich insofern nicht mit den Ansprüchen messen, die etwa Mirjam Zimmermann an den kindertheologischen Diskurs stellt oder die von Ulrich Heimlich zur empirischen Spielpädagogik geltend gemacht werden.⁵ Doch sich auf Godly Play zu beziehen lohnt, weil die Leitfrage für den vorliegenden Beitrag, wenn man sie an Godly Play heranträgt, auf eine merkwürdige Spannung stößt, die ich wiederum für anregend im ganzen Diskurs halte: *Einerseits* liegen der Praxis von Godly Play eine Fülle theologischer Vorentscheidungen zugrunde. Teilweise sind sie dokumentiert, teilweise müssen sie didaktisch rekonstruiert werden am Curriculum, den Materialien, der Raum- und Zeitstruktur, der Beschreibung des pädagogischen Verhältnisses u.v.m. In der deutschen Rezeption und Adaption werden diese Vorentscheidungen bei Godly Play teilweise kritisch gesehen. Z.B. hält Peter Müller Berryman insgesamt »eine eklektische und deutlich interpretierende Art der Bibelverwendung« (2008, 97) ... in klarer ekklesiologischer Orientierung der im Hintergrund stehenden Theologie ... an der Episcopal Church in den USA«

vor (2007, 94f).⁶ Kann man Godly Play als repräsentativ ansehen für jene Tradition einer »Theologie für Kinder«, die in Deutschland überwunden scheint (s.o.)? Doch dies wäre zu kurz gesprungen – die Diskussion ist im Gang. Denn andererseits beeindruckt die Praxis von Godly Play mit einem hohen Maß an freier Erkundung der Kinder. Am sog. »Ergründungsgespräch« faszinieren die Ernsthaftigkeit religiöser Vorstellungen, die bei den Kindern evoziert werden, und die Differenziertheit ihrer theologischen Überlegungen im Diskurs. In der anschließenden »Freispiel-Phase« setzt sich die Erkundung auf andere Weise fort – und darauf soll es jetzt ankommen. Mithilfe der im »offenen Lernraum« angebotenen und frei wählbaren Geschichten- und Kreativmaterialien gestalten

4 Vgl. Jerome Berryman, Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, hg. v. Martin Steinhäuser, Bd.1–4, Leipzig, 2006–07; Martin Steinhäuser (Hg.), Godly Play, Bd 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Leipzig 2008; vgl. auch diverse Beiträge im JaBuKi 6 (2007) und 9 (2010) und 10 (2011). Vgl. auch die Website www.godlyplay.de mit dem 20' Video »Was ist Godly Play?«

5 Vgl. Mirjam Zimmermann, Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs, in: Theo-Web 5. Jg. 2006, Heft 1, 99–125. Vgl. ebenso Ulrich Heimlich, Kinderspiel und Spielbeobachtung. Spielerfahrungen als Mittler zwischen Bildungssystem und Lebenswelt, in: Friederike Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim 2000, 171–184.

6 Vgl. Peter Müller, Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play, in: Martin Steinhäuser (wie Anm. 4), 92–102, sowie Ders., Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet, in: JaBuKi 6, Stuttgart 2007, 91–102.

Kinder ihre eigenen Themen. Sie werden eingeladen, zu spielen. Sie vertiefen sich individuell oder in kleinen Grüppchen. Ohne inhaltliche Vorgaben drücken sie aus, was sie beschäftigt. Sie holen sich gezielt, was sie dazu brauchen. Sie erproben Konstellationen, Verläufe und Lösungen. Sie sind engagiert »bei ihrer Sache«, mit Freude, denken sich Neues aus und verwandeln das vorfindliche Material kreativ.

3. Kindliche Spieltätigkeit als Promotor einer dynamischen Balance

Reflektiert man diese Spannung hinsichtlich der oben gestellten Leitfrage, so wird zunächst deutlich: Ich betrete die Diskursarena durch diejenige Pforte, die Henning Schluß als »religionspädagogische Praxis«, als »zweite Ebene« der kindertheologischen Diskussion bezeichnet. Denn ich suche das Kriterium dafür, ob die erfragte »Absicherung« gelingt, darin, was die Kinder im konkreten Prozess tun oder tun könnten oder tun sollten. Mit der Aufmerksamkeit auf der *Spieltätigkeit* wird ein Bereich fokussiert, in dem Kinder gleichsam »zu Hause« sind. Damit bleibt zunächst offen, wie das Verhältnis zwischen einer »Theologie für Kinder« und »Theologie von Kindern« hinsichtlich des Spielens didaktisch zu denken sei. Man kann ja beispielsweise fragen, ob die Kinder ihr Spiel *wegen* oder *trotz* bestimmter theologischer Vorgaben entfaltet haben! Auch fehlt noch eine kategoriale Bestimmung des Spiel-Verständnisses. Einstweilen mag es genügen, ein irgendwie linear oder statisch oder separat zu denkendes Verhältnis zwischen »Theologie für Kinder« und »Theologie

von Kindern« abzuweisen und stattdessen von einer »dynamischen Balance« auszugehen. Hinsichtlich der Leitfrage sei als These aufgestellt: *Die Absicherung der dynamischen Balance zwischen einer »Theologie für Kinder« und »Theologie von Kindern« profitiert davon, dass Kindern Freiräume zum Spielen eingeräumt werden und ihrem Spiel konzeptioneller Wert beigemessen wird.* Diese These möchte ich im Folgenden begründen.

4. Ein vorläufiges Verständnis von Spiel

Im thematischen Rahmen der vorliegenden Überlegungen kann es nicht um einen Spiel-Begriff im allgemeinen Sinn gehen, wie ihn etwa Johan Huizinga in kulturtheoretischer Hinsicht oder Stuart Brown im Blick auf den Beitrag des Spiels zu einem »guten Leben« entfaltet haben.⁷ Betrachtet wird vielmehr das Verständnis des Spiels von *Kindern*, insofern dieses *pädagogisch* reflektiert wird.⁸ Besonders die *religionspädagogische* Analyse von Oliver Kliss mit ihrer bildungstheoretisch fundierten Pers-

7 Vgl. Johan Huizinga, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek 2011; Stuart Brown, *Play. How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*, New York 2009, bes. Kap. 8: »a world at play«, und darin 201ff: »the good plays«.

8 Aus der Fülle der einschlägigen Literatur sei lediglich verwiesen auf: Andreas Flitner, *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Erw. Neuausgabe, München 1996; Hans Scheuerl, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim 1994; Jürgen Fritz, *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*, Weinheim 2004.



Abb 1. Quelle: Autor

pektive auf das »gute Spiel« führt hier weiter.⁹ Unterstützt wird dabei eine Perspektive auf das Kinderspiel als Gelegenheit, leistungsfrei sich selbst und die Welt zu erkunden. Es sind solche Merkmale des Spieles selbst, die es Erwachsenen sowohl aus theologischer wie aus pädagogischer Sicht gestatten, an Kinder eine »Einladung zur freien Spieltätigkeit« auszusprechen, obwohl doch dieser Einladung ein Gefälle zu paradoxem, antinomischem Handeln innewohnt. Denn ein »verordnetes« Spiel wäre kein Spiel mehr. Ob das pädagogische Handeln dem Bildungsanspruch gerecht werden kann, bleibt keine theoretische Frage. Denn was ein »gutes Spiel« ist, lässt sich nicht unter Absehung vom Tun der Kinder bestimmen. Im Gegenteil: Aus konstruktivistischer Sicht trägt besonders das Spiel dazu bei, dass aus einem (gegebenen) »Thema« im Prozess ein (subjektiv erichteter) »Inhalt« werden kann.

5. Eine kindertheologische Analyse kindlicher Spieltätigkeiten

Fragen wir also, was an theologischer Produktivität (»Theologie von Kindern«) in ihrem Spielen sichtbar wird, und zwar hinsichtlich der Absicherung einer dynamischen Balance mit einer »Theologie für Kinder«. Wir knüpfen an die eingangs referierte Differenzierung von Henning Schluß an und ziehen in einem illustrativen Sinn Impressionen von Godly Play bei. Dort wird der Begriff »Spielen« so weit gefasst, dass auch kreative-künstlerische Betätigungen dazugehören.

Abb. 1 zeigt ein Bild, das ein ca. 10-jähriges Mädchen dem Vf. nach Schluss eines Gottesdienstes zwischen Tür und Angel und ohne näheren Kommentar in die Hand drückte: »Hier, kannst du haben, hab ich gemacht.« Das Mädchen war eine punktuelle Besucherin des Kindergottes-

⁹ Vgl. Kliss (wie Anm. 2), 339ff.

dienstes; mir ist nichts weiter über sie bekannt – eine durchaus typische Situation in diesem Feld. Sie hatte das Bild in der »Freispielphase« angefertigt, mit nur wenigen Gesprächskontakten zu anderen Kindern ringsum. Zuvor hatte sich die Gruppe in Darbietung und Ergründen mit der »Heilung eines Gelähmten« (Mk 2,1–12) beschäftigt, aber darauf hat das Mädchen später keinen Bezug genommen, weder durch materialbezogenes Spielen noch in ihrer kreativen Gestaltung. Stattdessen grundierte sie ein A4-Blatt mit Wachsblöcken blau. Sie ordnete darauf im Kreis bunte Klebe-Schnipsel unterschiedlicher Formen aus Transparentpapier an und schrieb in die Mitte mit gelb »Gott« (in der Reproduktion aus drucktechnischen Gründen eingeschwärzt). Es fällt auf, dass der Kreis den unteren Bildrand berührt.

Ich interpretiere dieses Bild als Ausdruck der Kontaktnahme des Mädchens zu dem grundsätzlichen religiösen und strukturellen Geschehen im Kindergottesdienst, das sie gerade miterlebte und für sich deutete. So ein »bunter« Kreis von Kindern saß mit der Erzählerin auf dem Boden. »Gott« in der Mitte des Kreises war zuvor weder verbal noch symbolisch (z.B. Anzünden einer Kerze) direkt thematisiert worden. Freilich fehlt der Interpretation dieses Bildes eine näherführende, erklärende Kommunikation mit seiner Schöpferin. Ohne die verbale Reflexion des Kindes bleiben Erwachsene auf Vermutungen angewiesen, worin hier eine Verbindung zur »Theologie für Kinder« liegen könnte. Das Bild verweist auf die »religionsbezogenen und religiösen Erfahrungen der Kinder (Glaubenshandeln)«,

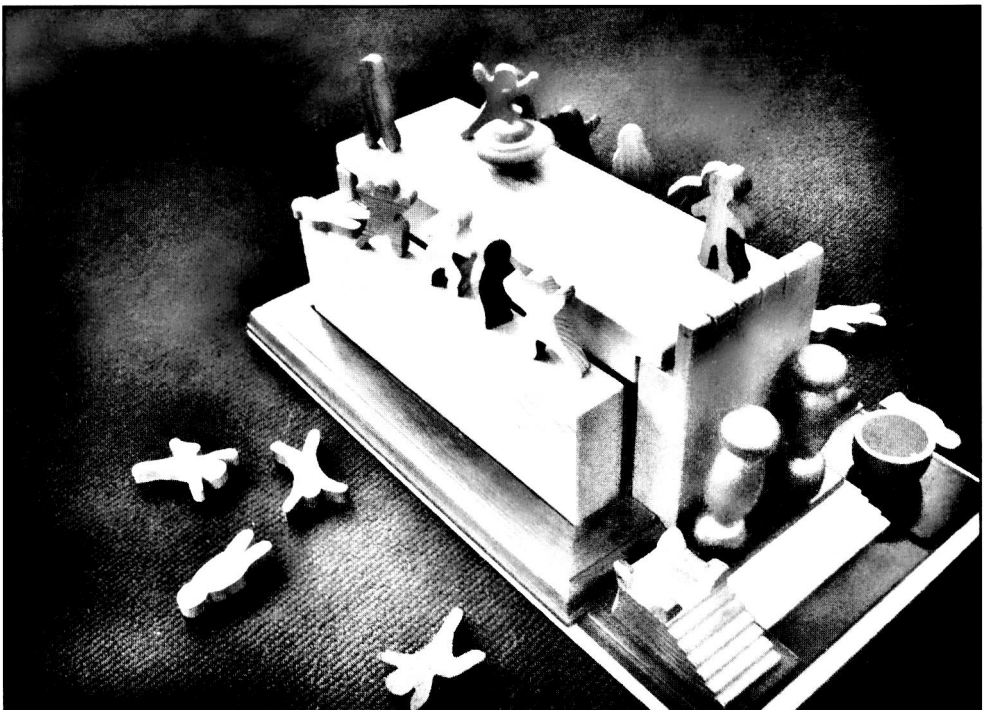


Abb 2. Foto: Autor

welche der Kindertheologie voraus liegen; Schluß nennt sie die »Basis« der Kindertheologie. Diese Erfahrungen sind als solche kaum anschaulich. Immerhin können Erwachsene lernen, Kinder in dem wahrnehmen, was diese nach außen erkennbar werden lassen, in Bildern, Spielhandlungen oder anderen Darstellungsformen. Doch mit diesen Wahrnehmungen hat im strengen Sinn die kommunikative Erschließung und Reflexion der religiösen Vorstellung bereits begonnen.

5.1 Erste Ebene: Kinder theologisieren herrschaftsfrei untereinander oder mit Erwachsenen

Abb. 2 (s. S. 194) ist eine Nachstellung des Autors. In der Originalszene war es nicht möglich, zu fotografieren. Zu sehen ist das Godly Play-Material »Tempel«, das ein 11-jähriger Junge im Freispiel auf den Teppich geholt und an dem er sein eigenes Spiel entwickelt hatte. In der zuvor gesehenen und ergündeten Darbietung war es um die Bergpredigt gegangen; ein inhaltlicher Zusammenhang zum »Tempel« ist auf den ersten Blick nicht zu erkennen. Der Junge war von seinen Eltern in den zurückliegenden 4 Jahren schon häufig zum Kindergottesdienst im Godly Play-Konzept geschickt worden. Seine kargen Wortbeiträge und seine Körpersprache ließen vermuten, dass er mit recht niedriger Motivation teilnimmt. Schon mehrfach hatte er sich in der Freispielphase den Tempel geholt und damit alles Mögliche ausprobiert. Z.B. hatte er das Dach-Holzteil so schräg gelegt, dass er darauf Volk Gottes-Figuren wie auf einer Bahn in den Tempel rutschen lassen konnte, wo sie dann vorn zum Tor

herausgestaut kamen. Dieses Spiel wiederholte er minutenlang, alleine für sich, immer wieder. Er setzte sich meist so, dass die Erzählerin ihn mit etwas Abstand sehen konnte, sprach sie aber nicht an. Am fraglichen Sonntag nun, nach einigen Minuten »Rutschpartie«, legte er das Dach wieder waagrecht, stellte die Figuren auf die Ränder, holte sich (aus dem »Daniel«-Material im Regal) einen Kreisel und ließ diesen geschickt auf dem Dach schnell drehen. Gespannt wartete er dann darauf, dass der Kreisel in seinem »Tanz« über die Fläche die eine oder andere Figur berührte und dadurch heruntergeschleuderte. Die Erzählerin sah, dass nichts kaputt zu gehen drohte und unterbrach ihn nicht. Der Junge probierte alle möglichen Konstellationen aus und verfeinerte sein Spiel immer weiter. Dabei fing sein Gesicht an zu leuchten. Er begann über seinem Spiel zu lächeln. Als der Kindergottesdienst zu Ende war, wirkte er »aufgeräumt« und kehrte, immer noch ohne mit jemandem zu reden, zu seinen Eltern zurück.

In meiner Interpretation hat dieser Junge ein »persönliches Thema« gespielt. Er hat seiner Auseinandersetzung mit Autorität eine Gestalt gegeben, mit sich selbst als effektiver auctoritas. Dieses Beispiel unterscheidet sich vom obigen »Bild des Mädchens« in mehreren Hinsichten, ich beschränke mich auf vier: (1) Der Junge hat es, möchte man meinen, im Prozess darauf angelegt, dass die Erzählerin sieht, was er tut. Vielleicht hatte er Gründe dafür, darauf zu spekulieren, dass sie interveniert? Ich interpretiere die Szene als einen stummen Dialog zum Thema »Macht« und »So-Sein-Dürfen«. (2) Er hat den Raum gewährter Freiheit zum schöpferischen Anverwandeln ei-

ner religionspädagogischen Vorgabe genutzt. Was einer Curriculum und Material gewordenen »Theologie für Kinder« entstammte, wurde in seinem Spiel zu einem anderen, höchst subjektiven Prozess, der seinen Sinn in sich selbst zu haben schien. (3) Das Spiel ließ in sich eine Entwicklung erkennen. Es hatte hinsichtlich des offenen Ausgangs jene Ambivalenz, jenen Spannungszustand, jene Unberechenbarkeit, die zum »Spiel« dazugehört. (4) Die Anverwandlung des Materialgebrauchs war nahe der Grenze, die vom Konzept her in der »Beschädigung von Material« oder dem »Ablenken anderer Kinder« gesetzt ist. Der Umgang des Jungen mit den Figuren hatte etwas Aggressives, es war mit emotionalen Spannungen aufgeladen und in aller Freiheit doch auch nicht »beliebig«.

Freilich ist auch bei diesem Beispiel zuzugestehen: Wo der Theologie-Begriff an kognitiv-reflexive Kommunikationsformen gebunden wird, bleibt auch hier die »dynamische Balance zwischen einer Theologie von Kindern und einer Theologie für Kinder« unausdrücklich, unausgesprochen, vor-reflexiv. Sie lässt sich nicht mit den gewohnten Mitteln wissenschaftlich-empirisch überprüfbar auswerten und dann auf ihren systematisch-theologischen Gehalt prüfen.

5.2 Zweite Ebene: Spiel als religionspädagogische Praxis

Jede religionspädagogische Praxis wird von didaktischen Entscheidungen bestimmt. Ihnen liegen theologische Inhalte und Denkwege voraus. Diese sind Reflexionsgegenstand einer »Theologie für Kinder«. In diesem Vorgang werden

(eventuelle Nicht-)Entsprechungsverhältnisse zwischen einem didaktischen Arrangement und – z.B. – einer bestimmten Gottesvorstellung hinsichtlich kindlicher Auffassungen sichtbar. In diese Reflexionsstruktur ist nun das Spiel einzuzeichnen. Zunächst ganz allgemein betrachtet, verdeutlichen *Spielangebote* für Kinder die Auffassung vom Spiel als einer Grundkategorie theologischer Anthropologie. Was Kinder in einer konkreten Praxissituation mit einer eingeräumten Spielmöglichkeit anfangen, sagt (nicht nur, aber auch) etwas darüber aus, inwiefern die theologischen Grundideen hinter dem didaktischen Arrangement als solchem wie auch hinter der konkreten »Spielvorgabe« in eben jener dynamischen Balance steht, die wir eingangs als konstitutiv für das Projekt Kindertheologie bezeichnet hatten.

Worin die konkrete Spielvorgabe besteht, kann in aller Breite variieren (s.u. das »Spannungsspiel« bei Vobbe). Nehmen wir wiederum Godly Play als Beispiel, so finden wir dort eine »vorbereitete Umgebung« im Montessori-Stil. Offene Regale beinhalten Materialien, denen ein Aufforderungscharakter zum selbsttätigen Freispiel unterstellt wird. Es gibt zwei- und dreidimensionale Materialien, aus Holz, Filz, Stoff mit unterschiedlichen Konkretions- bzw. Abstraktionsniveaus und Komplexitätsgraden. Es wird Wert gelegt auf ästhetische Qualität, Dauerhaftigkeit und Selbsterschließungspotentiale für unterschiedliche Altersstufen.¹⁰ Diese Materialien transportieren konkrete theologische Ent-

¹⁰ Foto-Beispiele aus Godly Play-Räumen in Deutschland sind zugänglich unter www.godlyplay.de.

scheidungen, etwa biblisch-hermeneutischer Art, etwa zur Gleichnistheorie. Darin unterliegen sie der theologischen Reflexion. Andere spielrelevante didaktische Elemente des Konzeptes Godly Play wären z.B. die Einbettung des Freispiels in das vorgeschlagene Zeitschema aus 4 »Phasen« oder die Rolle der Erwachsenen während des Freispiels. Eine wissenschaftlich fundierte Krieteriologie zur Beurteilung der Godly Play-Materialien existiert meines Wissens nicht.¹¹ Ein sehr einfaches Kriterium öffnet immerhin eine pragmatische Tür zur pädagogisch-theologischen Reflexion: Materialien, die von den Kindern in der Freispielphase über längere Zeit selten oder gar nicht angewählt werden, obwohl die zugehörigen Geschichten dargeboten wurden, lassen eine fehlende Balance zwischen Absichten und Spielbedürfnissen vermuten und bedürfen einer kritischen Revision. Mit diesem Prüfkriterium schließt Berryman direkt an seine Lehrerin Sofia Cavaletti an. In umgekehrter Richtung gesagt: Cavaletti machte deshalb den »Guten Hirten« zum Grundsymbol ihres katechetischen Konzeptes, weil sie bemerkt hatte, dass die Kinder ihrer Gruppen immer wieder selbsttätig auf diese Figur und die zugehörigen Materialien zugegriffen hatten.¹²

An dieser Stelle muss ein Blick auf das didaktische Setting der religionspädagogischen Praxis geworfen werden. Für den weitaus überwiegenden Teil der deutschen kindertheologischen Praxis besteht dieses Setting im *schulischen Religionsunterricht*.¹³ Zu ihm scheint ein Begriff wie »Arbeit« besser zu passen als »Spiel«, wenn es um Maßnahmen zur Förderung des selbständigen Lernens geht. Auch Montessori bezieht sich ausdrücklich

auf »freie Arbeit« und grenzt sich vom »Spiel« ab. In dieser Tradition steht bspw. Horst-Klaus Bergs Konzept von »Freiarbeit im Religionsunterricht«.¹⁴ Ein unterrichtliches Setting legt es zugleich nahe, die Nutzung des Materials bzgl. konkreter Ziele zu beschreiben und damit zu definieren, was ein »sachgerechter Gebrauch« ist. Bestimmte Montessori-Kriterien wie: Isolation der Schwierigkeit, immanente Fehlerkontrolle, festgelegte Lektion, passendes Ergänzungsmaterial etc. schränken ein, dass die Kinder mit dem Material so frei, und darin so spielerisch umgehen könnten wie im oben skizzierten Beispiel des Jungen mit dem »Tempel«. Godly Play versucht hier eine

- 11 Diese Krieteriologie könnte an die Diskussion zu den Freiarbeitsmaterialien anschließen, d.h. nach Begründungszusammenhängen, Inhalten, Rolle der Kinder, Arbeitsmethoden differenzieren. Vgl. Christine Lehmann, Art. »Freiarbeit«, in: LexRP (1), 598f.
- 12 Vgl. Sofia Cavaletti, Die Katechese des Guten Hirten, in: JBTh 17 (2002), 291–312, zum Material bes. 311ff, auch Dies., Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, Freiburg i.Br. 1994.
- 13 Bd. 3 des Jahrbuches für konstruktivistische Religionsdidaktik (Hannover 2012) widmet sich dem Thema der »Lernumgebungen«. Zwar dominiert auch hier in nahezu allen Beiträgen ein schulbezogenes Verständnis von Religionsdidaktik, selbst da, wo Gerhard Büttner und Hans Mendl »außerschulische Lernumgebungen« bedenken. Allerdings muss man die Frage des Settings, wenn man sie aus konstruktivistischer Sicht beleuchtet, auch nicht überbewerten: Gerade die Reflexion von »Lernlandschaften« lässt sich hervorragend auf spielerische Szenarien von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gemeinde übertragen.
- 14 Horst Klaus Berg, Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte, Methoden, Praxis, Stuttgart / München 1997.

Brücke zu schlagen: »Die ›Arbeit‹ der Kinder ist das ganz vertiefte, persönliche Spiel.«¹⁵ Brendan Hyde hat herausgearbeitet, dass Berryman mit seiner Interpretation des »Spiel als Arbeit des Kindes« über die Montessori-Tradition im engeren Sinn hinausgeht.¹⁶ Allerdings würde ich Hydes kritische Beobachtung noch weiterführen. Denn an früherer Stelle schreibt Berryman zum »sachgerechten Gebrauch«: »Die Materialien sind nicht zum freien Spiel bestimmt. Die Freiheit liegt in der Antwort auf die Darbietung. Wenn den Kindern frei stünde, den Gebrauch der Materialien zu verändern, würde ihnen nichts bleiben, das sie an der religiösen Sprache nutzen könnten, um stinnstiftend tätig zu werden.«¹⁷ Mit der umstandslosen Anwendung einer klassischen Montessori-Regel auf sein spielbestimmtes System scheint Berryman seine eigenen Prinzipien von der selbstbestimmten Ingebrauchnahme religiöser Sprache für das kindliche Beschäftigen mit existentiellen Grundfragen des eigenen Lebens zu unterminieren. Der Spiel-Begriff wird didaktisch und ethisch depotenziert und (nur noch) auf eine ästhetische Beschreibung des allgemeinen Verhältnisses von Mensch, Gott und Welt bezogen: »Sind wir also anmutig, gnadenvoll, begnadet, dann bedeutet das nichts anderes, als das Gott mit uns ist. Das Ergebnis ist die mühelose Bewegung, das Lebensspiel ... Wenn Spiel Gott als Dreifaltigkeit einschließt ... haben wir ein anmutiges, gnadenvolles Godly Play.«¹⁸

Mit diesem Seitenblick auf das Verständnis von »Arbeit« und »Spiel« sei zugleich ein Beispiel für die Tendenz bei Berryman gegeben, dass seine »Theologie für Kinder« *engführt*, was die religionspädagogische Praxis von Godly

Play an kindertheologischem Potential *eröffnet*. Aussichtsreicher erscheint es, die Freiheit der Spielwahl nur durch eventuelle Sachbeschädigungen und den Respekt gegenüber der Spielautonomie anderer Kinder zu begrenzen. Ob die Kinder ein Material grundsätzlich erst anwählen dürfen, nachdem sie modellhaft seinen Gebrauch innerhalb einer Darbietung gesehen haben, ist damit noch nicht entschieden. Wichtig ist zunächst, »die Sache« des sachgerechten Gebrauchs von seiner modellhaften Anwendung zu unterscheiden. In der Praxis lassen sich folgende vier Formen unterscheiden, in denen Kinder ihr Spiel auf Darbietungen beziehen: (1) in einem thematisch freien Sinn (s.o. die Bildgestaltung des Mädchens), (2) in einem reproduktiven Sinn (Kinder spielen eine Darbietung nach), (3) in einem vertiefenden Sinn (bzgl. einzelner Elemente – z.B. motiviert das Beerdigen der Sarah- und Abraham-Figuren in der Wüstenkiste die Kinder regelmäßig zum konzentrierten »Beerdigen« aller möglichen Figuren aus dem Raum in der Wüstenkiste, wodurch der Themenbereich »Tod – Beerdigung – Friedhof« als Thema der Kinder sichtbar wird) und (4) im verwandelnden

15 Jerome Berryman, *Teaching Godly Play. How to Mentor the Spiritual Development of Children*. Denver 2009, 66, üb. M.St. Den Hinweis auf die Spannung zu den Montessori-Material-Kriterien verdanke ich Anne Ebers, Dresden.

16 Vgl. Brendan Hyde, *Montessori and Jerome W. Berryman. Work, play, religious education and the art of using the Christian language system*, in: *Br J Relig Educ* 33(2011), 341–353.

17 Jerome Berryman, *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Minneapolis 1995, Erstausgabe, San Francisco 1991, 85 üb. M.St.

18 Ders., Bd.1, [wie Anm. 3], 75.

Sinn (s.o. das Tempelspiel des Jungen). Diese Wahlfreiheit drückt didaktisch aus, was theologisch als bejahte Freiheit der Spieler, als Befreiungsprozess von konkreten Vorgaben hin zu einer mündigen Religion interpretiert werden kann. Umgekehrt gesagt: Eine »Theologie für Kinder« sollte die religionspädagogische Praxis zur Ermöglichung solcher Räume herausfordern. Sie wird auf eine kreative, vertiefende, eröffnende Beteiligungsvielfalt in der Praxis rechnen dürfen. Dies ist dann nicht mehr nur eine Frage an die pragmatischen Chancen und Grenzen »unterrichtlicher« Formen; es ist eine Frage an die bildungstheologische Grundlegung jedweder religionspädagogischer Praxis. Eine spielintegrierte »Theologie für Kinder« begründet und unterstützt eine bestimmte *Haltung* der Erwachsenen. Das theologisch-pädagogische Ethos dieser Haltung liegt darin, Kindern eine affirmativ geprägte, leistungsdruckfreie Zeit einzuräumen und sie zum Spielen einzuladen. Die offene Kommunikation dieses Ethos (und seiner Regeln) nimmt Kinder hinein in die damit verbundene Haltung und wirkt dadurch bildsam für die gesamte pädagogische Beziehung.

5.3 Dritte Ebene: wissenschaftliche Forschung

Auf der dritten der von Henning Schluß skizzierten Diskurs-Ebenen zur Kindertheologie ist nun zu fragen, welchen Beitrag die wissenschaftliche Erforschung des Spiels zu einer »Theologie für Kinder« leisten kann. Wir ziehen hierzu zwei Linien aus: Zum einen in Richtung einer *Theologie des Spiels*, zum anderen hinsicht-

lich der *empirischen Beforschung* kindlicher Spieltätigkeiten im religionspädagogischen Kontext.

5.3.1 Theologie des Spiels

Der Titel des vorliegenden Aufsatzes – »Gott im Spiel« – soll auf die besondere religionspädagogische Dignität des Spiels hinweisen. Das lässt sich theologisch in zwei zentralen Reflexionshorizonten bedenken: Der Schöpfungstheologie und der Rechtfertigungslehre.

a) Schöpfungstheologisch gesehen, gehört das kreative Potential menschlichen Spielens zu den Realisationen der Ebenbildlichkeit und des Gestaltungsauftrages Gottes an den Menschen (Gen 1,26ff). Das Spiel hat grundsätzlich die Möglichkeit, dass etwas nie Dagewesenes entsteht. Darin hat das theologische Erkunden von Kindern in ihrem Spielen Anteil am schöpferischen Handeln Gottes selbst und erhält von daher besondere Würde. Mehr noch: Insofern sich das schöpferische Handeln der Kinder in ihrem Spiel auf die Idee von Gott selbst bezieht, wirkt es zurück in die »Theologie für Kinder«. Im Anschluss an Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer ist zu sagen, dass eine Theologie für Kinder nicht durch die klassischen Loci, sondern von den Orientierungsbedürfnissen der Jugendlichen / Kinder her zu ordnen ist.¹⁹ Anders gesagt: Der Theologie-

¹⁹ Thomas Schlag / Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011, 22–25.

begriff selbst muss religionspädagogisch angelegt sein.²⁰ Er könnte sonst das Kinderspiel nicht einfangen. Für Kinder und Jugendliche wiederum ist die Gottesfrage bzw. die Frage nach dem Gottesbild zentral, »weil sich die Beziehung des Menschen zu einem Göttlichen als definitorisches Kernelement der Religionspsychologie bewährt hat und Theologie – auch bei Kindern – primär Reflexion auf Gott ist.«²¹ Die theologische Produktivität von Kindern im Spiel setzt einen starken Impuls dafür, die Gottesfrage konstruktivistisch anzugehen und aus dem Gottesglauben heraus zum spielerischen Erkunden zu ermutigen. »Schöpfung« ist kein quasi-historisches Datum eines Weltanfangs. Die theologische Rede von Schöpfung beinhaltet die Idee der »creatio continua«, wie sie Martin Luther in seiner Auslegung des Ersten Artikels des Apostolicums so plastisch auf seinen Lebensalltag bezogen hat. In ihrem Spiel werden Kinder zu Co-Kreatoren und zeigen den Erwachsenen eigenständige, vielschichtige Möglichkeiten, Gott zu denken. »Kinder erspielen sich ... ihre eigene subjektive Wahrheit.«²² Das Bild Gottes entsteht im Prozess kindlichen Spiels. Dies betrifft auch die Erfahrbarkeit: In ihrem Spiel können Kinder Gott als »gegenwärtig« erleben, ihm nahe kommen bzw. seinem Nahekommen zu den Handlungsträgern der jeweiligen Geschichte ihres Spiels nachspüren.

b) Eine zweite theologische Tür wird durch eine einfache Unterscheidung geöffnet. Kinder spielen häufig sog. »Als-ob«-Spiele.²³ Sie konfigurieren

mit sich selbst oder Objekten Spiele, deren Rollen und Verläufe sie schon einmal so oder ähnlich irgendwo gesehen oder erlebt haben. Sie setzen sich mit sozialem Verhalten, Regeln oder mit Ideen auseinander durch »Rollenspiele«. Dies nutzt bspw. Frederic Vobbe in seiner kindertheologischen Forschung zum Hiob-Buch mit Grundschul-Kindern, inhaltlich konkretisiert durch den Impuls,

20 Vgl. Wilfried Härle, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), »Zeit ist immer da«. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. JaBuKi 3, Stuttgart 2004, 11–27. Reiner Anselm, Verändert die Kindertheologie die Theologie? In: Anton A. Bucher (Hg.), »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben«. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. JaBuKi 5, Stuttgart 2006, 13–25.

21 Anton A. Bucher, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Ders. u.a. (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. JaBuKi Sonderband, Stuttgart 2008, 11–29, Zitat 19. Im Konzept von Godly Play wird die Gottesfrage v.a. über die »Erfahrbarkeit seiner Gegenwart« thematisch eingespielt und von den Kindern hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Erfahrung als Spannung von »Nähe und Verborgenheit« problematisiert.

22 Peter Biehl, Kinder erspielen Wahrheit, in: ZPT 57 (2005), 54–64, Zitat 63.

23 Vgl. Dietmar Sturzbecher, Methodische Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder, in: Ders. (Hg.), Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung, Göttingen u.a. 2001, 51–63. Zu beachten ist, dass Sturzbecher im Rahmen psycho- und interaktionsdiagnostischer Intentionen argumentiert, was in Settings wie bei »Godly Play« nicht der Fall ist. Auch vertreten wir im Unterschied zu Sturzbecher nicht die Ansicht, dass »jedes Spiel als Ausgangspunkt eine fiktive »als-ob-Situation« habe (ebd. 57, s.u. zu den »was wäre wenn«-Spielen).

»eine spannende Szene . . . nachzustellen.«²⁴

Neben »Rollenspielen« spielen Kinder aber auch noch eine zweite Art von Spielen, bei denen sie etwas inszenieren, das nicht oder nur in Ansätzen Teil einer Vorgabe war und dessen Zweck auch im Moment des Spiels nicht »feststellbar« ist. Man könnte sie »Was wäre wenn«-Spiele nennen. Die Kreativität dieser Spiele ist überwiegend imaginativer Art: Mithilfe der Vorstellungskraft lassen die Kinder eine neue Wirklichkeit in, mit und unter ihrem Spiel Gestalt gewinnen.²⁵ Dieselbe Vorgehensweise wählte Jesus von Nazareth, als er in Gleichnissen über das Reich Gottes redete. Was er beschrieb, wurde seinen Hörern als Wirklichkeit begreiflich und wäre in anderer Weise nicht kommunizierbar gewesen. »Die Gleichnisse spielen dem Hörer spielend die Gottesherrschaft zu und ermöglichen so eine »spielende Einstellung«.²⁶ Auf diese Struktur eschatologischer Zugänglichkeit im Spiel der Imagination beziehe ich auch die Rede Jesu Mk 10,15: »Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen.«²⁷ Eine »Theologie für Kinder« muss daher bereit sein, sich selbst in Inhalten und Erkenntniswegen hinterfragen, gleichsam »unterwandern« zu lassen von der besonderen imaginativen Nähe, die Kinder in ihren »Was wäre wenn«-Spielen zum Reich Gottes gewinnen. Hier leuchtet das grundlegende Merkmal der Leistungsfreiheit im Kinderspiel noch einmal stärker auf als bei den »Rollenspielen«. Theologisch pro-

duktives Spiel kennt vielleicht krassen Subjektivismus – aber es kennt kein richtig und falsch. In der Praxis wird dieser Grundsatz auf eine harte Probe gestellt, wo z.B. Kinder Züge eines angstmachenden Gottesbildes zu erkennen geben. Verschiedene Interventionen scheinen denkbar. Aber im vorliegenden Erörterungszusammenhang folgt aus solchen Fragen zunächst erstmal die Nötigung, in Modellen einer »Theologie für Kinder« nach möglichen Ursachen solcher dezidiert negativer, kindfeindlicher Gottesbilder zu suchen. Das freie Spiel ermöglicht Kindern, Themen des Alltags wie des Glaubens in verschiedenen Konstellationen »durchzuspielen«. Die theologische Grundlage der Freiheit, dies zu tun, liegt in der Rechtfertigung. Das Kreuz »macht das neue Spiel der Freiheit möglich«, denn »der Ausgang der Geschichte Christi ist . . . von der Freude am Wohlgefallen Gottes und

24 Frederic Vobbe, Auch wenn die Welt manchmal wild aussieht. Multimodale empirische Forschung zu einer Kindertheologie des Hiobbuches, Göttingen 2012 (zum Design des »Spannungsspiel« vgl. bes. 155f). Auch Peter Biehl (siehe Anm. 22, 63) denkt v.a. an das »Rollenspiel«, weil ihm die Rollenentwicklung die Gewähr diskursiver Prozesse bietet, die s.F. für die Überprüfung erspielter Wahrheit unverzichtbar ist.

25 Vgl. Martin Steinhäuser, Imagination. Studien zu Theorie und Wirksamkeit der Vorstellungskraft in Prozessen religiöser Bildung, Münster 2011, 198ff.

26 Biehl (wie Anm. 22), 62.

27 Darin folge ich der nominativischen Interpretation des Verses 15: »das Reich so annehmen, wie ein Kind es annimmt«, und nicht der akkusativischen Interpretation (»das Reich so annehmen, wie man ein Kind aufnimmt«), Vgl. Marlene Crüsemann, KinderReich, in: Junge Kirche 66 (2005), Sonderheft, 33–41.

vom Spiel der befreiten Menschen erfüllt«. ²⁸

5.3.2 Empirische Forschung

Im Diskurs zur Kindertheologie stehen Beispiele und Reflexionen zur empirischen Erforschung kindlicher Spieltätigkeiten noch ganz am Anfang. Die Gründe dafür sind m.E. zum einen in der religionsdidaktischen und forschungspragmatischen Dominanz verbaler und bildhafter Dokumente zu sehen. ²⁹ Erforscht wird hier, was Kinder *sagen* (zueinander oder zu einer erwachsenen Person) oder wie sie sich in *Artefakten* kreativ mitteilen und dies ggf. auch verbal kommentieren. Eine sehr instruktive Ausnahme bildet die bereits erwähnte Untersuchung von Vobbe zum videografierten, multimodal eingebetteten Rollenspiel von Grundschul-Kindern bzgl. einer »spannenden« Sequenz des biblischen Hiob-Buches. Zum anderen liegen die Gründe natürlich auch darin, dass Spiel-Phasen nur selten in ausgeformten religionsdidaktischen Konzepten vorkommen und in sich selbst selten solche reflexive Kommentierungen einschließen, die von Härle, Schweitzer, Biehl und anderen als *conditio sine qua non* von »Theologie« genannt werden. Spielaktivitäten stehen daher eher am Rande des Interesses. Der folgende Abschnitt kann hier lediglich Richtungen zeigen und methodische Problemstellungen benennen.

Ausgangspunkt muss die wissenschaftlich fundierte Spielbeobachtung sein, wie sie erziehungswissenschaftlich v.a. in der Pädagogik der frühen Kindheit entwickelt und erprobt worden ist. Sie ver-

sucht, mehreren Gegenstandsmerkmalen Rechnung zu tragen: Beim kindlichen Spiel handelt es sich (1) um *komplexe* Interaktionsformen, die dementsprechend differenzierter Erfassungsmethoden bedürfen. (2) Diese Methoden dürfen nicht nur vorstrukturierter Art sein, sondern müssen sich offen halten für das *Unberechenbare* im konkreten Prozess. (3) Der Sinn der Spieltätigkeiten lässt sich meist nicht bloß sinnlich-wahrnehmbar erfassen, sondern ist *implizit*, er liegt verborgen und ist von daher auslegungsbedürftig. (4) Die Gegenstandsmerkmale sowie die Forderung nach intersubjektiver Überprüfbarkeit des Forschungsgangs legen eine Interpretation *im Team* nahe, in welches je nach Alter und Situation auch Kinder selbst einbezogen werden können.

Ulrich Heimlich skizziert, inwiefern die Spielbeobachtung anfällig ist für spezielle, bereichsspezifische Fehler, die in der Person der Forschenden begründet sind – er zählt hier emotionale Bedürfnisse und soziale Erwünschtheit, Mittelwertfehler, Halo-Effekte und weiteres auf. ³⁰ Klassische Methoden sind Tagebuchaufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle, aus denen sich in heuristischen Verfahren Kategorien ableiten und verdichten lassen. Videografische Methoden werden unterstützend beigezogen. Allerdings stoßen all diese Methoden, besonders wenn nicht nur ein bestimmtes Kind, sondern das Spielverhalten einer ganzen Gruppe untersucht

²⁸ Jürgen Moltmann, *Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude und das Wohlgefallen am Spiel*, München 1976, 38, zit. nach Kliss (wie Anm. 2), 327.

²⁹ Vgl. das aufgezeigte methodische Spektrum bei Zimmermann (wie Anm. 5).

³⁰ Vgl. Heimlich (wie Anm. 5), 175f.

werden soll, aufgrund der Komplexität des Vorgangs schnell an Grenzen der Praktikabilität.

Für die Entwicklung einer »Theologie für Kinder« scheinen folgende Aspekte besonders vielversprechend:

- a) die spielzeug- und spielpartnerbezogenen Spielformen erlauben Rückschlüsse auf die *Art* der theologischen Produktivität des Kindes. So lassen sich etwa die vier oben erwähnten Spielformen bei Godly Play mit den Kategorien vergleichen, die Heimlich in Anschluss an van der Kooij und Parten systematisiert hat (»Aufräumen, Wiederholungsspiel, Imitationsspiel, Konstruktionsspiel, Gruppierungsspiel« bzw. »selbst beschäftigt, Beobachtungsspiel, Alleinspiel, Parallelspiel, Assoziationsspiel, Koalitives Spiel, Kooperationsspiel«).³¹
- b) Neben solche vorstrukturierte Beobachtungsmerkmale müssen aus theologischer Sicht offene Wahrnehmungs- und Interpretationsverfahren treten, die besonders den *Inhalt* der theologischen Produktivität in den Blick nehmen. Freilich drückt sich theologische Produktivität – wenn sie nicht rational-verengt begriffen wird – auch in Atmosphären aus, in Stimmungen, körpersprachlichen Äußerungen und winzigen Sequenzen, die selbst mit mehrperspektivischer videografischer Unterstützung kaum einzufangen sind. Teilweise wäre es systemwidrig, diese spielerischen Selbstentäußerungen in die Form reflexiver Rede überführen zu sollen. Die Tatsache, dass Reflexivität teilweise nur kontingent zugänglich ist, heißt aber nicht, dass keine reflexiven Prozesse in den Kindern ablaufen würden. Wir wissen nur

nicht viel davon. Umso wichtiger sind kleine Signale, die nach außen treten, selbst im Schweigen. Man kann das Kinderspiel – im Unterscheid zum Gespräch (und Interview) einerseits und zum gänzlich unkommentierten Artefakt andererseits als – eine »Expressivität mittlerer Reichweite« auffassen. Einiges davon dürfte in der optisch-akustischen Wahrnehmung und im Körpergefühl der Forschenden zugänglich sein. Daher legt sich trotz aller methodischen Bedenken eine Beobachtung *im Raum* (statt einer Ein-Weg-Glasscheibe) nahe. Insofern hier mit beträchtlicher Unschärfe, Beeinflussung und subjektiver Wahrnehmungslenkung seitens der Forschenden zu rechnen ist, scheinen teamgestützte Auswertungsverfahren gleichsam zwingend. Auf eine »Theologie von Kindern« im Interesse einer »Theologie für Kinder« gerichtet, folgen solche Forschungsmethoden heuristischen Verfahren, die wiederum neue Kriterien freisetzen.³²

- c) Theologische Produktivität kann durchaus spontan zuhanden sein. Aber sie baut sich auch auf. Spielbezogene empirische Untersuchungen können deshalb besonders dann auf aufschlussreiche Ergebnisse hoffen, wenn sie nicht nur punktuell, sondern im Längsschnitt angelegt werden. Insbesondere in Bezug auf Konzepte, die wie bei Godly Play absichtsvoll bestimmte Darbietungen in einem Spiralcurriculum über mehrere Jah-

31 Vgl. ebd. 179f.

32 Zu den forschungsmethodischen Problemen bei Godly Play vgl. die kurze, bilanzierende Übersicht bei Berryman (wie Anm. 15), 141ff.

re wiederkehren lassen und darin der Idee einer vertiefenden spirituellen Bildung folgen, erscheint es nahe liegend, forschend die spielerische Entwicklung bestimmter Kinder über mehrere Jahre kontinuierlich hinweg zu verfolgen, um (im Zusammenspiel mit entwicklungspsychologischen Theorien) Überlegungen zu ihrer theologischen Entwicklung anstellen zu können.

6. Bilanz

Kindertheologie ist Theologie unter besonderer Berücksichtigung des Generationenverhältnisses. Sie muss religionspädagogisch verfasst und darin weit genug sein, um die ureigenen, kindgemäßen Formen der Welterschließung zu interpretieren und auch als kritische Rückfrage an die theologische Verfasstheit in Formen und Inhalten ernst zu nehmen. Damit werden kindliche Spielaktivitäten zum kritischen Echo-Raum einer »Theologie für Kinder« und zum Gegenstand theologischer Verständigungen von Erwachsenen. Spielbezogene Kindertheologie verlangt nicht wenig von Erwachsenen – im Unterschied zu romantisierenden Bildern fordert sie eine Haltung ein, wo erwachsene Theolog/innen die Ambivalenzen im Spiel der Kinder sehen lernen und ihre Theologie von solchem Spiel verändern lassen. Sie sollen etwas (wieder)entdecken, was ihnen vielleicht verloren gegangen ist – die freudige Einladung an sich selbst zum Spielen. Eine »Theologie für Kinder«

kann also nicht ohne das Gespräch mit einer »Theologie von Kindern für Erwachsene« entstehen. Eine gute »Theologie für Kinder« ist keine intellektuelle Einzelleistung, sondern ein »bildsames Gesamtpaket« aus Inhalt und Prozess, aus Spielgaben und Beziehung, aus Raum und Zeit. Erst als Ganzes kann es den spielenden Kindern gerecht werden und ihnen ein ermutigendes Gottesbild zeigen, das die Kinder selbst zum Spielen einlädt.

In umgekehrter Richtung lässt sich sagen: Eine »Theologie für Kinder« trägt dazu bei, die Inhalte, Formen und Ambivalenzen, die in kindlichem Spiel ansichtig werden, erkunden und reflektieren zu können. Dies geschieht auch dadurch, dass sie der Interpretation eine Art Folie anbietet, vor der die kindliche Eigenlogik deutlich wird, durchaus in entwicklungstypischen Unterschieden zu klassischen Theologumena. Ob eine »Theologie für Kinder« zu Vorgaben, Impulsen, Gestaltungen und einer Themenauswahl führt, die sich in einer dynamischen Balance mit einer »Theologie von Kindern« befindet, und dadurch gegen einen Rückfall in eine Vermittlungstheologie abgesichert ist, erkennt man an den Anzeichen lebensweltlicher Relevanz, an Ausdrucksformen vertieften spirituellen Erlebens, am Maß des Zugewinns aufgeklärten Glaubens. Ein didaktisches Setting, das Phasen des selbstbestimmten Spiels von Kindern erlaubt, in welchen Erwachsene frei sind zu beobachten, ist wie kaum ein anderes Setting dafür geeignet.