

## Mirjam Schambeck

»Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann.«  
Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern

Kindertheologie hat sich im religionspädagogischen Diskurs als feste Größe etabliert. Die Theologie von Kindern zu erheben, mit Kindern zu theologisieren und eine Theologie für Kinder zu entwickeln ist zur gängigen Aufschlüsselung geworden, das Vorgehen von Kindertheologie zu beschreiben.<sup>1</sup> Die meisten Studien, die sich als kindertheologische Veröffentlichungen verstehen, konzentrieren sich neben grundlagentheoretischen Vergewisserungen darauf, die Theologie von Kindern zu erheben. Überlegungen, wie eine Theologie für Kinder aussieht, die die Konzepte der Kinder ernst nimmt, und wie ein Theologisieren mit Kindern gelingen kann, das sich nicht damit zufrieden gibt, die Denkwelten von Kindern wahrzunehmen, bleiben dagegen unterbelichtet. Ebenso wenig wurde bislang darauf reflektiert, für welche Kinder sich der kindertheologische Ansatz eignet. Funktionierte er nur bei Kindern, die in ihren Familien schon bestimmte religiöse Sprachspiele und Überlegungen über Religion kennengelernt haben? Setzt Kindertheologie, wie sie bislang konzeptualisiert wurde, voraus, dass Kinder ein bestimmtes Ausdrucksvermögen und damit auch eine bestimmte sprachliche und logische Intelligenz mitbringen? Mit anderen Worten: Ist Kindertheologie überhaupt mit religions- oder bildungsfernen Kindern möglich? Der folgende Beitrag entwirft auf diesem Hintergrund Prinzipien für ein

Theologisieren mit (religionsfernen) Kindern, die zugleich als Planungsinstrument für konkrete religiöse Lehr- und Lernprozesse dienen. Erste Beobachtungen aus dem alltäglichen kindertheologischen Geschäft sollen aufmerksam machen auf Aufgaben, denen sich ein Theologisieren mit religionsfernen Kindern stellen muss.

### 1. Heute geht es ums Nachdenken: Wie das Theologisieren mit Kindern beginnt

Es ist ein Gespräch in einem Kindergarten. Ferdinand, 6,3 Jahre alt, schaltet sich immer wieder aktiv in den Austausch ein, überstürzt sich geradezu, um seine Gedanken zum Thema »Gott« loszuwerden. Der Impuls der Erzieherin lautete: »Heute geht es ums Nachdenken, ums Überlegen, Gedankenmachen. Erzähl mal, was habt ihr denn schon alles so über Gott gehört.«<sup>2</sup>

Im Gespräch geht es zunächst um die Frage, wo Gott wohnt, schließlich wie er überhaupt Kontakt zu den Menschen aufnimmt, und wie dieser Kontakt näherhin beschrieben werden kann. Die Kinder, die bis auf Ensar, der aus einer

1 Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 9–18.

2 Mein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an Carolin Lampa, die unterschiedliche Interviews führte und transkribierte.

muslimischen und religionspraktizierenden Familie stammt, allesamt aus sogenannten religionsfernen Familien kommen, in denen Glaube und Fragen der Religion keine explizite Rolle spielen, thematisieren zutiefst theologische Fragen: Wo Gott ist, wie die Beziehung des Menschen zu Gott und umgekehrt zu denken sind, wie Gottes Gottsein buchstabiert werden kann.

Was auffällt: Erstens zeigt sich im Laufe des Gesprächs immer wieder, dass die Kinder ihre Vorstellungen sozusagen erst *in actu* entwickeln. Steht beispielsweise die Frage erst einmal im Raum, wie Gott zu den Menschen in Kontakt tritt, so kommen auch Überlegungen ins Spiel, wie dies denkbar ist: Die Kinder sprechen dann von Raketen, von Teleskopen im Unterschied zu Fernrohren, von Fischangeln und Paketen etc. Zweitens wird deutlich, dass die Kinder die theologischen Fragen zu entschlüsseln suchen, indem sie auf Alltagsgegenstände, -vorstellungen und -abläufe zurückgreifen. Die Frage nach Gottes Gottsein, die sich für die Kinder an dem Thema entscheidet, wie Gott den Menschen hilft, beantwortet Ferdinand beispielsweise durch einen Rekurs auf den Versand von Postpaketen. Gott hilft den Menschen, indem er ihnen Pakete zustellt. Diese sind normalerweise unsichtbar, weil durchsichtig. »Nur manche Menschen können auch die Pakete sehen«, so dass sie fähig sind, es zu öffnen und die von Gott zuge dachte Hilfe entgegenzunehmen. Und die Hilfe, »das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann.«

Insgesamt kann damit allein dieses Fallbeispiel auf folgende religionspädagogische Herausforderungen aufmerksam machen, auf die ein Theologisieren

mit religionsfernen Kindern antworten muss: 1. Werden Kinder mit theologischen Fragen konfrontiert, entwickeln sie – vergleichbar mit anderen Fragestellungen und Themengebieten – je ihre Strategien und Vorstellungen, damit umzugehen. Das ist ein Erkenntnis, die in der Kindertheologie sozusagen zur Binsenweisheit geworden ist. 2. Auch diese interviewten religionsfernen Kinder belieben es im Gespräch nicht nur dabei, die gestellten Fragen mit einer für sie plausiblen Antwort zu bedenken, sondern entwickelten aus einem Gedankenkreis weitere Themen. Das heißt, dass für die Kinder die Fragen über Gott, obwohl sie nicht in den Familien ausdrücklich aufgegriffen werden, dennoch Fragen sind, die nach weiteren Erklärungen verlangen. 3. Um die gestellten theologischen Fragen zu erhellen, griffen die Kinder auf Alltagskonzepte zurück. Zugleich zeigte sich in der Dramaturgie des Gesprächs, dass die Kinder nicht ganz zufrieden waren mit dem ihnen verfügbaren Wissen. Das ergab sich u.a. auch daraus, dass das Gespräch an nicht wenigen Stellen ins Leere lief. Die Kinder wussten nicht mehr weiter und füllten diese Leerstelle, indem sie einfach andere, nicht unmittelbar mit der gestellten Frage zusammenhängende Themen assoziierten. Hier z.B. die verschiedenen Antriebssysteme von Raketen oder auch die unterschiedlichen Modalitäten des Postversands. Den Kindern stand kein theologisches und damit domainspezifisches Begriffsinstrumentarium, Vorstellungs- oder Deuterereservoir zur Verfügung, das sie hätten fruchtbar machen können. Das merkten sie und das schien auch ein Grund zu sein, dass der Gesprächsfaden versackte.

Allein diese wenigen Beobachtungen machen bewusst, dass ein Theologisieren mit religionsfernen Kindern bestimmte Prinzipien berücksichtigen muss, damit Kinder Gespräche über Religion als interessant und weiterführend erleben können.

## 2. Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern

### 2.1 *Theologische Themen ins Spiel bringen – Induktion*

Nachdenken über Gott und die Welt aus religiös(-christlicher) Perspektive möchte ins Spiel gebracht werden. Das ist bei Kindern der Fall, die in ihren Familien über Fragen der Transzendenz, des Woher und Wohin sprechen; und das gilt auch für religionsferne Kinder. Kinder drängen einerseits selbst danach, die »unentscheidbaren Fragen« zu stellen. Andererseits ist mit der Definition von Allgemeinbildung, wie sie Jürgen Baumert weiter entfaltet hat,<sup>3</sup> deutlich geworden, dass Welt zu begegnen eben auch heißt, sich mit den Fragen der Letztbegründung von Welt auseinanderzusetzen. Und hier spielt Religion neben der Philosophie eine unaufgebbare Rolle. Insofern ist sowohl aus intrinsischen Motiven – von den Kindern und deren Fragen her – als auch aus extrinsischen, eben bildungstheoretischen Gründen, eine Auseinandersetzung mit Religion zu rechtfertigen. Die Rostocker Langzeitstudie mit Kindern in konfessionslosem Kontext hat zudem bewusst gemacht, dass Kinder, die nicht herausgefordert werden, ihre religiösen Suchbewegungen mit anderen auszutauschen, häufig über Jahre hinweg in »eingekapselte[n] Schemata«<sup>4</sup> bleiben

und unfähig sind, weiterführende religiöse Impulse aufzunehmen. Prekär wird dies bei Jugendlichen, die aufgrund ihrer Fixierung auf ein szientistisches Weltbild Eindimensionalitäten des Denkens auch bei Fragen vorziehen, die notwendigerweise den Perspektivenwechsel, die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und das Umgehen mit unterschiedlichen Rationalitäten erfordern, wie das bei existentiellen Fragen der Fall ist und insofern auch bei allen Fragen des Religiösen.<sup>5</sup>

Ein Weg, die Beschäftigung mit Religion bei (religionsfernen) Kindern in Gang zu setzen, ist die Induktion. Das heißt, dass theologische Fragestellungen aktiv von den Erzieher/innen und Lehrpersonen thematisiert werden. In der kindertheologischen Literatur gibt es dazu eine große Anzahl von Gesprächseinstiegen. Diese reichen von Impulsen wie z.B.: »Erzähl mal, was denkst du über Gott« bis zu den Einstiegen, die in der Rostocker Langzeitstudie unter der Leitung von Anna-Katharina Szagun gebraucht wurden und nicht nur auf Verbalisierung setzten, sondern Kinder zum

3 Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Kililius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–150.

4 Anna-Katharina Szagun, Zum Beispiel: Bodo und Cornelli. Gottesbilder von Kindern in konfessionslosem Kontext. Ergebnisse einer empirischen Langzeitstudie in Rostock, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 58 (2005), H. 2, 16–23, hier: 17.

5 Vgl. dazu Martina Kumlehn, Spurensuche und Differenzwahrnehmung. Den Sinn für (christliche) Religion im weitgehend konfessionslosen Umfeld öffnen und bilden, in: Michael Herbst / Roland Rosenstock / Frank Bothe, *Zeitumstände: Bildung und Mission*, Bern 2009, 71–89, hier: 79f.

gestalterischen Ausdruck von Metaphern über Gott mittels Collagen motivierten.<sup>6</sup>

Wichtig ist, den theologischen Themen einen Raum zu geben und den Kindern damit zu ermöglichen, sich zu diesen wichtigen Fragen Gedanken zu machen. Für Kinder, die sonst nicht über solche Fragen mit Erwachsenen sprechen, wird zudem deutlich, dass sie ihre Überlegungen nicht nur mit sich alleine ausmachen müssen. Eine entsprechende Gesprächseinladung kann zeigen, dass sie ihre Fragen nach dem Unendlichen, nach Gott und wo er wohnt, auch in der sonst dazu sprachlosen Erwachsenenwelt artikulieren können.

## 2.2 Zu eigenen Überlegungen motivieren – Konstruktion

An das Prinzip der Induktion schließt sich dasjenige der Konstruktion an. Wurde durch einen entsprechenden Einstieg markiert, dass Fragen über Religion einen Platz haben, ist es wichtig, Kinder zu ihren eigenen Überlegungen über Gott und die Welt anzuregen. Kindern einen Raum zu ermöglichen, ihre eigenen Vorstellungen, Strategien und »metaphysischen Systeme« zu entwickeln, ist wohl das größte Verdienst der inzwischen etablierten Kindertheologie. Auch wenn sich in Gesprächssituationen nicht selten Dramaturgien einstellen, in denen nicht mehr das Thema, sondern die Assoziation im Mittelpunkt steht – also nicht mehr die Frage, wo Gott wohnt, beispielsweise interessiert, sondern ein Räsonieren über Raketen und deren Antriebssysteme in den Vordergrund tritt –, so macht dieses Eröffnen von Denkräumen auf zweierlei aufmerksam: Zum einen erleben Kinder,

dass sie in diesen gewichtigen und nicht einfach zu beantwortenden Fragen »gefragt« sind. Sie werden als Gesprächspartner/innen ernst genommen und gewinnen v.a. dann, wenn solche Gespräche immer wieder stattfinden, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in Sachen Religion. Zum anderen haben die unterschiedlichsten Studien, die unter dem Paradigma der Kindertheologie angestellt wurden, nachhaltig verdeutlicht, wie theologieproduktiv Überlegungen von Kindern über Gott und die Beziehung Gottes zum Menschen sind. Religiöse Bildungsprozesse konnten von daher passgenauer konzipiert und effektiver gestaltet werden. Indem sie von den Konzepten der Kinder her entwickelt wurden und Möglichkeiten anboten, die je eigenen Vorstellungen konsistent weiterzuentwickeln, wurde das Angebot von Lernmöglichkeiten in Lehrsituationen erweitert und damit die Lern-Nutzung wahrscheinlicher.

6 Vgl. die unterschiedlichen Bände zur Rostocker Langzeitstudie: Anna-Katharina Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (= Kinder erleben Theologie 1), Jena 2006. Dics./Michael Fiedler, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (= Kinder erleben Theologie 2), Jena 2008. Astra Dannenfeldt, Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Zur Genese des Gotteskonzeptes in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld in Wechselwirkung mit dem kindlichen Selbstkonzept und der Lebensweltwahrnehmung (= Kinder erleben Theologie 3), Jena 2009. Michael Fiedler, Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands (= Kinder erleben Theologie 4), Jena 2010.

### 2.3 Lebensrelevante und theologisch ausdeutbare Chiffren ausmachen – Identifizierung

Der folgende Schritt der Identifizierung erfordert von den Lehrpersonen eine hohe Wahrnehmungskompetenz. Hier geht es darum, die Gesprächsbeiträge der Kinder darauf hin zu befragen, 1. welche Themen überhaupt angestoßen wurden (hier z.B. die Frage nach Gott selbst: Wo wohnt er?; nach der Beziehung Gottes zum Menschen: Gott nimmt über Fernrohre, Teleskope, Raketen und den Postversand Kontakt zu den Menschen auf; bis hin zu Überlegungen über Gottes Gottsein: Gott hilft!), 2. welche Themen als besonders drängend empfunden wurden und von daher möglichst bald weiter verfolgt werden sollten und 3. welche »Chiffren« ausgemacht werden können, die es erlauben, Themen sowohl von lebensweltlichen Erfahrungen her als auch mittels theologischer Konzepte zu füllen. Die Chiffren selbst können sowohl den lebensweltlichen Sprachspielen als auch den theologischen angehören. Wichtig ist nur, dass sie in beide »Welten« hinein eine diskursiv wie existentiell gefüllte Vermittlungsfunktion übernehmen. Im obigen Gesprächsausschnitt bietet es sich z.B. an, das helfende Handeln als vermittelnde Chiffre fruchtbar zu machen. Diese ist theologisch zu beleuchten, insofern das Handeln Gottes bzw. Gottes Gnade als liebende und heilende Zuwendung zum Menschen und zur Welt reflektiert wird. Sie ist aber auch lebensweltlich ausdeutbar, wie das Ferdinand selbst ins Wort bringt, mittels der Rede von der Hilfe, die Menschen zuteil wird – sei es durch andere Men-

schen, durch Situationen oder auch durch Gott selbst. Die Identifizierung, die mehrere Aspekte umfasst, markiert im Lehr-Lerngeschehen ein diagnostisches Geschehen.

### 2.4 Theologisches Wissen anbieten – Instruktion

Sollen Kinder nicht nur auf ihr Assoziationspotenzial zu bestimmten Fragestellungen und Themen festgeschrieben werden, muss ihnen domainspezifisches Wissen angeboten werden. Das heißt in Bezug auf Religion, dass sich Kinder mit theologischem Wissen auseinandersetzen können. Die im Gespräch eruierte Chiffre »Wie ist das helfende Handeln (Gottes) zu denken?« muss im Schritt der Instruktion durch theologische Deutungen angereichert werden. Hier bietet es sich z.B. an, 1. Deutungen aus der Theologiegeschichte anzuführen, die vom unmittelbaren Eingreifen Gottes sprechen, bis hin 2. Erzählungen zu verhandeln, die vom indirekten Agieren Gottes sprechen, das in den biblischen Geschichten nicht selten mittels Boten Gottes ausgestaltet wird wie etwa in der Geschichte von Tobit und Tobias. Oder schließlich (3) das komplexe Ineinander von Gottes Gnade und menschlicher Freiheit mit Kindern zu verhandeln. Das bedarf freilich der theologischen Expertise aufseiten der Lehrenden. Und das braucht auch das rechte Wahrnehmen, welche theologischen Fragestellungen von den Kindern überhaupt aufgeworfen werden, und wie man diese angemessen bearbeiten kann. Mit anderen Worten: gefragt ist also religionsdidaktisches Knowhow.

### *2.5 Zu einer begründeten Positionierung anstiften – Positionierung*

Die Auseinandersetzung mit theologischem Wissen geschieht nicht um ihrer selbst willen. Die Instruktion dient vielmehr dazu, den Kindern Denkräume zu eröffnen, um in ihren eigenen Überlegungen bzw. Konzepten weiterzukommen. Konkret bedeutet das, im didaktischen Prozess nicht einfach bei der Darbietung theologischen Wissens stehen zu bleiben, sondern die Kinder anzustiften, angesichts des Kennengelernten ihre Vorstellungen nochmals zu überdenken. Das kann geschehen, indem Kinder z.B. gefragt werden: Was ist für Dich aus dem, was wir gerade gehört haben, wichtig geworden? Hast Du etwas kennengelernt, das Du so noch nie gehört hast; und was meinst Du dazu?

Im didaktischen Prozess bleibt es also nicht dabei, die Denkwelten der Kinder neben den Denkwelten der Theologie zu verhandeln. Im Sinne eines echten Theologisierens mit Kindern soll vielmehr ein dialogisches Zusammenspiel zwischen beiden Wirklichkeitserfahrungen ermöglicht werden, indem der Lehrprozess Angebote macht, so dass Kinder das je kennengelernte Wissen konfigurieren können. Man könnte dazu auch sagen: so dass Kinder kognitive Korrelationsprozesse anstellen.

### *2.6 Angemessene Lernwege wählen – Didaktisches Arrangement*

Grundsätzlich gilt, dass alle Prinzipien aufeinander verwiesen sind, insofern sie erst in ihrem Miteinander einen Prozess des Lehrens und Lernens entwerfen.

Damit lassen sich die Prinzipien auch mit unterschiedlichen Phasen im Lehr-Lernprozess identifizieren. Diese Phasen bauen aufeinander auf, auch wenn es aufgrund der konkreten Lehr- und Lernsituation nötig sein kann, zu einem früheren Prinzip wieder zurückzukehren, weil es etwa während der Positionierungsphase von den Kindern eingefordert wird, zur Instruktion zurückzukehren und hier kennengelerntes Wissen nochmals zu vertiefen. Das didaktische Arrangement kann auch erfordern, beispielsweise die Positionierungsphase immer wieder vorzunehmen, um Kindern nicht erst am Ende, sondern auch während des Lehr-Lernprozesses zu ermöglichen, sich ihrer kognitiven oder auch existentiellen Erkenntnisgewinne bewusst zu werden.

Insgesamt gilt es darauf zu achten, für die einzelnen Phasen angemessene Lernwege auszuwählen. Diese müssen den Kindern, der Sache und der konkreten Phase im Lehr-Lerngeschehen gerecht werden. Damit stehen Entscheidungen an wie: Inwiefern ist es angemessen, die Phase der Induktion gerade bei Kindern, die sich noch kaum mit religiösen Fragestellungen explizit auseinandergesetzt haben, als Gespräch durchzuführen oder doch lieber mittels des Malens und Gestaltens von Collagen zu konzipieren, um jüngeren Kindern ein noch vorbegriffliches Ausdrucksinstrumentarium zur Verfügung zu stellen?

Insgesamt soll durch die unterschiedlichen Prinzipien ein Prozess des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern eröffnet und strukturiert werden, so dass kindertheologische Settings weder zu nichtssagenden Gesprächen verkommen noch Inhalte hinter den Methoden

verschwinden oder auch Themen irrelevant, weil lebensfern ausgesagt werden. Das folgende Beispiel versucht, einen Ausschnitt aus einem Prozess des Theologisierens mit Kindern zu beleuchten. Der Fokus der Ausführungen liegt auf dem Part der Instruktion und wie er in Lehr-Lernsituationen mit (religionsfernen) Kindern fruchtbar gemacht werden kann.

### 3. Wie Gott hilft – Theologisieren mit (religionsfernen) Kindern

Ferdinand interessiert sich dafür, wie Gott hilft. Er versteht Hilfe als konkretes Ausmerzen einer Bedürftigkeit im Sinne, dass zunächst etwas fehlt, dieser Mangel aber durch eine entsprechende Gabe ausgeglichen wird. Der 6-Jährige bedient sich dazu einer Vorstellung aus seiner Alltagswelt, nämlich dem Paketversand, und stilisiert ihn zur göttlichen Abhilfemöglichkeit, um einen von Menschen empfundenen Mangel zu beheben. Ferdinand deutet damit auf seine Weise das (hilfreiche) Handeln Gottes aus und konkretisiert Gottes Gottsein, indem er es mittels der an die Menschen zugestellten Pakete als unmittelbare Hilfe auslegt.

#### 3.1 Gottes Handeln theologisch gedeutet

Ist das helfende Handeln (Gottes) als lebensweltlich und theologisch ausdeutbare Chiffre identifiziert, geht es in einem nächsten Schritt darum, entsprechende theologische Deutungen zu thematisieren und Ferdinand als Möglichkeit anzubieten, diese mit seinen eigenen Überlegungen zu verschränken.

Wie Sabine Pemsel-Maier treffend ausführt, gilt es dazu, das Verhältnis von Gottes Transzendenz und Immanenz, von Gott und Welt sowie von göttlichem und menschlichem Handeln zu beleuchten,<sup>7</sup> und damit letztlich die Frage nach der Geschichtsmächtigkeit Gottes zu stellen. Im christlichen Glauben werden diese Verhältnisbestimmungen nicht als aus Gegensätzen bestehend verstanden, die einander ausschließen im Sinne einer absoluten Ganzandersheit. Der christliche Glaube denkt Transzendenz und Immanenz, Gott und Welt, Gnade und Freiheit vielmehr als durch Gott selbst, und zwar durch seine Liebe bedingte und vermittelte Verschiedenheit. Damit wird Transzendenz in der Immanenz auffindbar und der Gott in uns wird zum Verweis, dass Gott mehr ist als das, was wir von ihm begreifen und ahnen können. Gott und Welt werden weder zu einander ausschließenden Kategorien, noch gehen sie ineinander auf. Der christliche Gott wird vielmehr als Schöpfer denkbar, der seine Spuren in die Welt gezeichnet hat, so dass die Welt lesbar wird auf Gott hin und Gott selbst sich als »weltlicher Gott« zu erkennen gibt, weil er sich aus Liebe, das heißt aus uneinholbarer Freiheit, an die Welt »gebunden« hat. Ebenso müssen Gnade und Freiheit nicht mehr als konkurrierende Vermögen gedeutet werden, die miteinander im Kampf um den je eigenen Geltungsraum sind. Christlich verstanden wird die Freiheit des Menschen vielmehr als höchster Ausweis Gottes und als Schwester der Liebe gezeichnet.

7 Vgl. Sabine Pemsel-Maier, *Jugendtheologie trifft Systematische Theologie*. Zum Diskurs über ein mögliches Eingreifen Gottes in die Welt, in: *RpB* 67/2012, 57–68, hier: 65–67.

Die Komplexität dieser Ausführungen, die hier nur in groben Strichen angedeutet werden konnte, findet in nicht wenigen biblischen Erzählungen ihren narrativen und poetischen Ausdruck. So sprechen Psalmen wie Ps 139 oder Ps 131 auf eindrückliche Weise von Gott, der im Herzen der Menschen wohnt und zugleich der ist, den die Himmel nicht fassen können. Am schwierigsten ist nicht nur für Kinder das Verhältnis von göttlichem und menschlichem Handeln, von Gnade und Freiheit zu deuten. Insofern soll im Folgenden ein mögliches theologisches Gesprächsangebot hierzu skizziert werden.

In der Theologie lassen sich vier grundlegende Positionen – aus denen sich wiederum Mischmodelle ergeben – unterscheiden, das Handeln bzw. Nicht-handeln Gottes in Welt zu denken: 1. Die Vorstellung vom direkten, interventionistischen Eingreifen Gottes in die Welt, die auch im sog. aktualistischen Modell der Vorsehung einen Ausdruck gefunden hat<sup>8</sup> und als Kehrseite des Deismus gilt, der Gott als höheres Wesen rein jenseitig zur Welt und ohne weiteren Bezug zu ihr bzw. ohne Wirkmächtigkeit in ihr denkt. 2. Die Vorstellung vom mittelbaren Eingreifen Gottes in die Welt, indem er sich als Erst-Ursache der »Zweit-Ursachen« bedient, wie z.B. der Boten (Engel), der Menschen, der Naturgesetze oder auch konkreter Situationen, wie es auch das Verständnis der sapiential-ordinativen Vorsehung ausdrückt.<sup>9</sup> 3. Die Rede vom Handeln Gottes durch seinen Heiligen Geist, der im Menschen und der gesamten Schöpfung wirkt und sie zum Guten anstiftet, wie sie im sog. Repräsentationsmodell angesprochen wird.<sup>10</sup> 4. Die Vorstellung, dass Gott gar nicht handelt, weil

er nicht existiert (Atheismus) oder weil er nicht mächtig genug ist, zu handeln (Depotenzierung des Gottesbegriffs, hier durch Reduktion der Allmacht).<sup>11</sup>

Die erste Vorstellung ist angesichts der Autonomie der irdischen Wirklichkeit, der menschlichen Freiheit sowie auf dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und der Schwierigkeiten, die sich daraus für das sowieso schon drängende Theodizeeproblem ergeben, theologisch höchst fragwürdig geworden.<sup>12</sup> Die zweite Vorstellung gewinnt im Sinne einer subjektiven Gewissheit, dass Gott im Leben des Einzelnen und der Welt handelt, Plausibilität. Für den Einzelnen ist sie von daher mehr als eine subjektive Empfindung und vielmehr als Überzeugung zu gewichten. Allerdings heißt das auch, sie im Range einer subjektiven Gewissheit und nicht einer objektiv zugänglichen Tatsachenevidenz ansichtig zu machen. Die dritte Deutung vom geistgewirkten Handeln Gottes in der Welt zeigt sich als integrierendes Modell, indem es einerseits nach wie vor das Erkennen des

8 Vgl. Reinhold Bernhardt, Was heißt Handeln Gottes? Eine Rekonstruktion der Lehre von der Vorsehung, Gütersloh 1999, 314–379.

9 Vgl. ebd., 380–398.

10 Vgl. ebd., 399–466.

11 Eine etwas andere, wenngleich sich in den Grundgedanken berührende Systematik entfaltet Saskia Wendel, Der beständige Wunsch, ein würdiges Glied im Reiche Gottes zu sein (I. Kant). Das Bittgebet auf dem Prüfstand der Vernunft, in: Magnus Striet (Hrsg.), Hilft beten? Schwierigkeiten mit dem Bittgebet, Freiburg i.Br. 2010, 11–30, hier: 17–27.

12 Vgl. Christoph Böttigheimer, Glaubensnöte. Theologische Überlegungen zu bedrängenden Glaubensfragen und Kirchenerfahrungen, Freiburg i.Br. 2011, 25–33, hier: 28f; Klaus von Stosch, Gottes Handeln denken. Ein Literaturbericht zur Debatte der letzten 15 Jahre, in: ThRv 101 (2005) Sp. 89–108, hier: Sp. 89.



Handeln Gottes in die subjektive Gewissheit verweist und andererseits das Gute, das in der Welt passiert, mit Gottes Handeln identifiziert. Das heißt, dass hier Evidenzen des Guten, die sich in der Welt zeigen und auch intersubjektiv, und in diesem Sinne »objektiv« ausweisbar sind, in einer bestimmten – nun mehr wieder das Subjekt einfordernden Weise – gedeutet werden. Die vierte Denkmöglichkeit rechnet nicht (mehr) mit einem Handeln Gottes und entlässt die Welt in eine kalte und einsame Selbstverwiesenheit ohne begründenden Grund.

So abstrakt die theologischen Deutungen einerseits wirken, so lebensbedeutsam können sie andererseits auch für Kinder sein, was folgender Gesprächseinstieg plausibilisieren mag.

### *3.2 Gottes Handeln mit Kindern thematisieren*

Die theologischen Deutungen könnten beispielsweise als Gesprächsimpuls eingeführt werden:

»Auch andere Menschen haben sich über die Frage Gedanken gemacht, wie Gott den Menschen hilft. Die einen haben sich vorgestellt, dass er – schwupp di wupp – einfach die Dinge wieder ins Lot bringt, die aus den Fugen geraten sind. Daraufhin haben andere eingewendet, dass man sich selbst dann gar nicht mehr anstrengen würde, weil sowieso Gott alles selbst besorgt. Wieder andere meinten, dass man dann allmählich das Vertrauen verlöre, auch selbst etwas zu können und auch selbst etwas zustande zu bringen. Was meinst Du dazu?«

Die Vorstellung, dass Gott indirekt mittels Boten (Engel) im Leben der Men-

schen wirkt, können Kinder z.B. durch eine Auseinandersetzung mit der biblischen Tobit-Erzählung kennenlernen. Wichtig ist, die Geschichte nicht nur zu erzählen, sondern den Kindern immer wieder Konstruktions- und Positionierungsmöglichkeiten einzuräumen, die es den Kindern erlauben, ihre durch das Kennengelernte aufgeworfenen Fragen zu artikulieren, ihre gewonnenen Einsichten bewusst zu machen und sich selbst angesichts des Neuen eine kognitive und / oder existenzielle Position zu verschaffen.

So lassen sich auch die dritte und vierte Deutemöglichkeit des Handelns Gottes thematisieren: Über biblische Erzählungen beispielsweise, über Geschichten von berühmten Menschen, wie Mahatma Gandhi, Ruth Pfau, oder auch localheroes, die sich von Gottes Geist inspiriert wissen und sich für Frieden und Gerechtigkeit einsetzen. Das kann auch gelingen über Gesprächsimpulse wie z.B.: »Manche Menschen glauben, dass es Gott gar nicht gibt. Sie können ihn in unserer Welt nicht (mehr) sehen und schließen deshalb darauf, dass er auch nicht existiert. Was meinst Du dazu?«

## **4. Von der Kindertheologie zum Theologisieren mit Kindern im Sinne religiöser Lehr- und Lernprozesse**

Man könnte sich freilich fragen, was die gewonnenen Prinzipien an Mehrwert bringen gegenüber der für die Kindertheologie kennzeichnenden und am Beginn des Beitrags zitierten Beschreibung, Kindertheologie als Theologie von, für und mit Kindern auszuweisen. Außer-

dem drängt sich die Frage auf, ob die eruierten Prinzipien speziell für religionsferne oder insgesamt für das Theologisieren mit Kindern gelten.

Zur ersten Problemstellung lässt sich anmerken, dass das Anliegen, das hinter der von Friedrich Schweitzer vorgenommenen Dimensionierung von Kindertheologie steht, mittels der Prinzipien in einen religionsdidaktischen Prozess übersetzt werden konnte. Die schon länger in den kindertheologischen Schriften brodelnde Frage: Was machen wir mit den erhobenen Vorstellungen von Kindern über Religion?, die auch als Frage identifiziert werden kann: Wie kommt es zu religiösem Lernen in der Kindertheologie?,<sup>13</sup> kann mithilfe der aufgestellten Prinzipien einer ersten Antwort zugeführt werden. Die Prinzipien erlauben, eine kriteriengeleitete Planung von kindertheologischen Lehrprozessen vorzunehmen und religiöse Lernprozesse damit zu strukturieren. Mit anderen Worten: es wird durch die Prinzipien deutlich, dass es nicht nur um das Erheben von theologischen Überlegungen geht, wie sie die Kinder anstellen. Es geht auch nicht nur darum, eine kindgerechte Theologie zu formulieren, die anknüpfungsfähig ist an die Vorstellungen von Kindern. Religiöses Lernen ereignet sich nämlich erst dort, wo es zu einem dialogischen Zusammenspiel beider Denkwelten kommt. Man könnte auch sagen, wo kognitive Korrelationsprozesse möglich werden, so dass Kinder in ihren eigenen Überlegungen über Religion befördert werden.

Zur zweiten Fragestellung bleibt zu sagen, dass einerseits die aufgezeigten Prinzipien für das Theologisieren mit Kindern, egal ob religiös sozialisiert oder aus religionsfernen Familien, gelten und eine Planungshilfe sind, damit aus Gesprächen Lerngelegenheiten werden. Andererseits wurde gerade im Zusammenhang des Theologisierens mit religionsfernen Kindern deutlich, wie wichtig das Moment des Induzierens theologischer Themen ist. Auch wenn Kinder von sich aus die Frage nach dem, was das Leben hält und trägt, einbringen, so ist es gerade für Kinder, die es in ihren Familien nicht gewohnt sind, über religiöse Fragen zu sprechen, besonders wichtig und hilfreich, für diese Denkräume nicht nur selbst Sorge tragen zu müssen, sondern diese angeboten zu bekommen. Das wirft freilich die Frage auf, wie über Religion in öffentlichen, das heißt kommunalen oder staatlichen Kindertagesstätten geredet werden soll und darf. Das aber ist ein anderes, wenn auch drängendes Problem.<sup>14</sup>

13 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011, 18.26.77f. Schweitzer versucht eine Erweiterung bzw. Vertiefung der Kindertheologie auf religiöse Lehr- und Lernprozesse hin durch den Elementarisierungsansatz zu erreichen.

14 Vgl. Mirjam Schambeck, *Religiöse Kompetenz – Zauberformel oder praktisches Element? Elementarpädagogische Anstöße*, in: Werner Gatzweiler / Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK)-Bundesverband e.V. (Hg.): »Gesucht: Pädagogische Fachkraft als Zeugin des Glaubens«, Freiburg i.Br. 2014 i.E.