

Friedrich Schweitzer

Was ist und wozu Kindertheologie?

Trotz erster Veröffentlichungen zum Thema Kindertheologie, zu denen nicht zuletzt das vorliegende Jahrbuch zählt, ist noch weithin unklar, was darunter genau zu verstehen sei. Anton Bucher, dessen Beitrag an der Spitze des neuen Jahrbuchs steht, sucht nach einer Klärung von Kindertheologie zwischen »Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?«¹ Bucher strebt eine ausgewogene Interpretation des Programms einer Kindertheologie an, die jedenfalls 'eine naive Idealisierung von Kindern von vornherein vermeidet. Den von ihm entwickelten Auffassungen kann ich weithin zustimmen (wobei allerdings die Rede von einem »Paradigma« vielleicht doch eher irreführend ist, zumindest wenn man an die wissenschaftstheoretische Bedeutung dieses Begriffes denkt), halte aber weitere Klärungen für unabdingbar. Deshalb soll es auch im vorliegenden Beitrag vor allem um solche Klärungen gehen und entsprechend weniger um materiale Ausführungen, sei es zur weiteren empirischen Forschung, sei es zur Praxis der Kindertheologie.

1. Warum Kindertheologie?

Zuerst und vor allem – das macht der genannte Beitrag von Bucher sehr deutlich – erwächst das Anliegen der Kindertheologie aus einer veränderten Einstellung gegenüber dem Kind, wie sie häufig auch mit dem Stichwort *Perspektiven-*

wechsel umschrieben wird. Beklagt wird dabei, dass es »in Gesellschaft und Kirche keine Tradition« gebe, »das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im allgemeinen immer schon zu wissen, auf jeden Fall besser als die Kinder selbst.« Dagegen wird festgehalten, dass »die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt« das »Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen« könnte, »neue Einsichten zu gewinnen«.²

Zu Recht haben solche Forderungen inzwischen vielfach Gehör gefunden und so auch das Entstehen einer *Kindertheologie* gestützt. Schon der Begriff einer Kindertheologie lässt sich aber mit dem Hinweis auf eine veränderte Sicht des Kindes allein nicht zureichend erläutern. Denn warum wird nicht einfach vom *religiösen Denken* des Kindes gesprochen, das verstärkt ernst genommen werden soll? Oder warum genügt nicht die Rede von *Kinderphilosophie*, mit der sich die Kinder-

1 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* In: Ders. u. a. (Hg.): »Mittendrin ist Gott«. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie* Bd. 1, Stuttgart 2002, 9–27.

2 Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, *Aufwachen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 49 f.

theologie doch offenbar in vielerlei Hinsicht überschneidet?³

M. E. lässt sich der Begriff einer Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird. Mit anderen Worten: Mit der Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbständig nachdenken und dass sie dabei auch zu durchaus eigenen Antworten gelangen, die sowohl im Horizont der kindlichen Weltzugänge als auch im Sinne einer Herausforderung für Erwachsene ernst zu nehmen sind. – Die Übergänge zwischen religiösem Denken einerseits und Kindertheologie andererseits sind dabei fließend. Gleichwohl gewinnt die Kindertheologie ihre eigentliche Spitze eben erst dann, wenn sie über den Bereich der herkömmlichen Forschung zu religiösen Vorstellungen von Kindern hinausführt. So bleibt die Entwicklungspsychologie auch in meiner Sicht eine wichtige Bezugsdisziplin der Kindertheologie,⁴ aber nicht alle Entwicklungspsychologie erbringt auch schon kindertheologische Erkenntnisse. Und vielleicht noch wichtiger: Erst ein zugespitzter Begriff der Kindertheologie enthält auch Herausforderungen für eine veränderte Praxis im Umgang mit Kindern (s. dazu noch unten, 2).

In der Tat fällt eine klare Unterscheidung zwischen *Kinderphilosophie* und *Kindertheologie* schwer, und zwar um so schwerer, je jünger die Kinder sind.⁵ Eine an den herkömmlichen Definitionen der beiden wissenschaftlichen Disziplinen abgelesene Unterscheidung würde dem

Denken von Kindern kaum gerecht, wenn diese sich beispielsweise Gedanken über ein Leben nach dem Tod machen. Die Notwendigkeit, dennoch eigens von der Kindertheologie zu sprechen, ergibt sich aus dem Anliegen, einer kirchlichen und allgemein-gesellschaftlichen Öffentlichkeit die Bedeutung von Kindertheologie *als Theologie im Unterschied zur Philosophie* vor Augen zu führen. Im Horizont von Kirche und Theologie ist eine von Kindern entwickelte Theologie eben weit brisanter als eine Kinderphilosophie. Und gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit muss immer wieder neu verdeutlicht werden, dass Kinder ein Recht auf Religion haben, das mit Hilfe philosophischen Nachdenkens allein nicht erfüllt werden kann.⁶ Insofern ist der Unterschied zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie bleibend bedeutsam, nicht zuletzt im Blick auf den Umgang mit Kindern.

3 Bucher (wie Anm. 1), 15.

4 Als Überblick zu Untersuchungen zum religiösen Denken und zur entwicklungspsychologischen Forschung in diesem Bereich vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999.

5 Vgl. auch den Bericht über ein Gespräch zwischen Kinderphilosophie (Hans-Ludwig Freese) und Religionspädagogik (Karl Ernst Nipkow): »Für die Knetemännchen bin ich (wie) der liebe Gott«. Forum 1: *Wie sich die Welt in den Köpfen der Kinder malt – Entwicklungspsychologische und theologische Zugänge*. In: TPS extra 27: *Bündnis für Kinder. Evangelische Kindergärten in der Verantwortung*. Dokumentation des Bundesfachkongresses der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. am 10. Juni 1997, Bielefeld 1997, 26–30.

6 Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000.

Tritt so das Anliegen der Kindertheologie als *Denken über religiöses Denken* zumindest ein Stück weit deutlicher hervor, so müssen die in dem vorgeschlagenen Verständnis enthaltenen Bestimmungen doch eigens geklärt werden. Deshalb:

2. Was bedeutet Kindertheologie?

Wie der Begriff der Kinderphilosophie ist auch der der Kindertheologie mehrdeutig. Er schwankt zwischen einer Theologie *für* Kinder und einer Theologie *der* Kinder, für die etwa Bucher sich ausspricht.⁷ Damit grenzt er sich ab gegen das Missverständnis, es gehe hier bloß um eine raffinierte Methode, Kindern vorab festliegende theologische Lehren beizubringen. Der Hervorhebung und besonderen Wertschätzung der Theologie *der* Kinder stimme ich zu, halte gleichwohl ein weiterreichendes Verständnis von Kindertheologie für unabdingbar, nicht zuletzt auf Grund von Erfahrungen und Erkenntnissen des Philosophierens mit Kindern. Besonders Ekkehard Martens hat gezeigt, dass es mehrere »Hauptwege« des Philosophierens mit Kindern gibt und dass diese durchaus sinnvoll ineinander greifen.⁸

1) Am leichtesten zu verstehen ist die Bedeutung von Kindertheologie *als Theologie der Kinder*. Hier kann auf zahlreiche Untersuchungen aus der Entwicklungs- und Religionspsychologie verwiesen werden, die allerdings in der Regel nicht für die oben vorgeschlagene Unterscheidung zwischen religiösem Denken einerseits und Kindertheologie andererseits sensibel sind.⁹ Um es noch einmal zu sagen: Nicht alles, was die Entwicklungspsychologie an religiösen Vorstellungen rekonstruiert, kann als Nachdenken *über* religiöses Den-

ken gefasst werden. Die meisten Untersuchungen erheben lediglich religiöse Vorstellungen, Sichtweisen, Weltzugänge usw. In der Regel wird der Unterschied zwischen religiösem Denken einerseits und Denken *über* religiöses Denken andererseits in der Entwicklungspsychologie gar nicht beachtet, eben weil die neuen Impulse der Kindertheologie noch gar nicht im Blick waren. Gleichwohl sind entwicklungspsychologische Untersuchungen auch für eine Kindertheologie von großem Interesse und eine eigene Auswertung der Entwicklungspsychologie unter diesem Aspekt könnte sinnvoll sein. Eine solche kritische Durchsicht der entwicklungspsychologischen Forschung steht jedoch noch aus. Insofern wäre die These, dass »der Erkenntnisstand zur Kindertheologie beträchtlich« sei,¹⁰ erst noch zu belegen bzw. zu präzisieren und dann einzuschränken. Dabei müssten auch methodologische Kriterien zum Tragen kommen: Von kindertheologischer Forschung lässt sich nur sprechen, wo Kinderäußerungen nicht nur beobachtet, beschrieben oder erklärt, sondern wo sie in ihrem argumentativen Gehalt ernst genommen und ausgelotet werden – ein Unternehmen, das trotz der Anstöße besonders des frühen Piaget noch nicht sehr weit gediehen ist. Denn dies würde ja verlangen, dass eine ganze Sicht von Welt, so wie sie sich vom Kind aus darstellt, genau nachgezeichnet und bedacht wird. Ähnlich wie in der Ethnologie müssten die erwachse-

7 Bucher (wie Anm. 1), 9.

8 Vgl. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999, bes. 9 ff.

9 Hingewiesen sei noch einmal auf mein Buch: *Lebensgeschichte und Religion* (wie Anm. 4).

10 Bucher (wie Anm. 1), 17.

nen Forscher bereit sein, ihre angestammte (Erwachsenen-)Perspektive aufzugeben und in eine fremde (in diesem Falle: kindliche) Welt wirklich einzutauchen.

Auch die Frage, welches *Religionsverständnis* die Kindertheologie zugrunde legen soll, scheint mir durchaus offen. Wenn Kindertheologie das Denken über religiöses Denken meint, ist eine vorab vollzogene Beschränkung auf die sog. substantielle Religiosität, d. h. auf bestimmte – vor allem durch die religiösen Traditionen vorgegebene – Inhalte bezogene Vorstellungen, nicht einleuchtend.¹¹ In der allgemeinen Religionsforschung wird heute sowohl die Notwendigkeit eines funktionalen oder strukturellen Religionsbegriffs gesehen, der sich gerade nicht an bestimmten Inhalten festmacht, sondern an allgemeinen Bezügen wie Transzendenz, Letztgültigkeit usw. (vgl. Thomas Luckmann, Niklas Luhmann, Fritz Oser, James W. Fowler u. a.), wie auch das Erfordernis, immer wieder bestimmte religiöse Inhalte im Sinne eines substantiellen Religionsbegriffs in den Blick zu nehmen. Auch die Berufung auf den katholischen Theologen Karl Rahner als Zeuge für die Legitimität des kindertheologischen Anliegens (»Denn jeder ist als Mensch und Christ Theologe.« Theologie ist das Bemühen »um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen, was wir als Menschen und Christen notwendig sind«¹²) führt ja zu einem denkbar weiten Religions- und Theologieverständnis.

Ein solches weites Religionsverständnis als Voraussetzung der Kindertheologie lässt sich auch noch aus anderer Perspektive begründen. Wie eingangs dargestellt, erwächst die Kindertheologie aus einer veränderten Sicht des Kindes, einem Perspektivenwechsel, der Religion und reli-

giöse Begleitung als »Recht des Kindes« verstehen lehrt. Ich selbst zeichne die Kindertheologie deshalb in den Horizont des Rechts des Kindes auf Religion ein und fasse sie von den »großen Fragen im Aufwachsen der Kinder« her.¹³ M. E. verlangen insbesondere fünf Fragen, die im Aufwachsen der Kinder für sie selbst oder für die Erwachsenen aufbrechen, eine zumindest potenziell religiöse Antwort:

1. Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst;
2. Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen;
3. Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott;
4. Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns;
5. Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.

Bezeichnenderweise mischen sich dabei substantiell (inhaltlich) und funktional oder strukturell als religiös bestimmte Fragen. Der Umkreis der Kindertheologie sollte nicht von vornherein enger gezogen werden, als es die Fragen der Kinder verlangen.

2) Eine Kindertheologie oder ein Perspektivenwechsel bleibt letztlich folgenlos, wenn nicht auch eine entsprechende religionspädagogische Praxis damit verbunden ist. In Analogie zum Philosophieren mit Kindern sehe ich deshalb eine

¹¹ Bucher (wie Anm. 1), 14, spricht sich für eine solche Beschränkung aus.

¹² Karl Rahner, zit. nach Bucher (wie Anm. 1), 10.

¹³ Vgl. hierzu sowie zum Folgenden Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion* (wie Anm. 6), bes. 88 ff, 27 ff.

zweite Grundbedeutung von Kindertheologie in der *Theologie mit Kindern*. Gemeint ist ein theologisches Denken und ein Theologietreiben, das sich gemeinsam mit den Kindern vollzieht – als gemeinsames Fragen und Suchen nach Antwortmöglichkeiten auf theologische Fragen und nach Lösungen für theologische Probleme wie beispielsweise die Theodizeefrage (*Warum kann Gott das zulassen?*).¹⁴

Über die Möglichkeiten einer praktischen Verwirklichung einer solchen Theologie mit Kindern wissen wir bislang noch vergleichsweise wenig. Empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht weisen darauf hin, dass der Unterricht nur sehr selten wirklich auf die Vorstellungen der Kinder eingeht.¹⁵ Dem stehen exemplarische Beispiele einer gelungenen kindertheologischen Praxis gegenüber, wie sie besonders John Hull aus der Erfahrung mit seinen eigenen Kindern berichtet.¹⁶ Worin aber liegt das Spezifische einer kindertheologischen Praxis als Theologie mit Kindern? Solchen Beispielen zufolge ganz offenbar darin, dass die Deutungen und Argumente der Kinder ernst und deshalb beim Wort genommen werden. J. Hull korrigiert die Kinder nicht einfach, und er will ihnen auch nicht bloß etwas beibringen. Er verweist sie vielmehr auf Gegenargumente, Beobachtungen und Einsichten, die den Kindern zugänglich sind und die sie zu weiterführenden eigenen theologischen Einsichten gelangen lassen (können).

Betrachten wir ein Beispiel aus der Praxis von J. Hull:

KIND (3 Jahre, 10 Monate): Wer gewinnt alle Kämpfe?

VATER: Keiner gewinnt alle Kämpfe. Manche gewinnt man, andere verliert man.

KIND: Gott gewinnt alle Kämpfe.

VATER: Na ja (*zögernd*), am Ende vielleicht, aber bis dahin verliert sogar er manche.

KIND: Wie kämpft Gott eigentlich? Er ist doch oben im Himmel.

VATER: Vielleicht kämpft er, indem er Menschen hilft. (*Pause*) Wenn Gott im Himmel ist, warum fällt er dann nicht herunter?

KIND: (*lacht*) Weil er zaubern kann. (*Pause*) Und weil er ... in einer kleinen Hütte wohnt.

VATER: Und warum fällt die kleine Hütte nicht herunter?¹⁷

Durch seine Rückfragen provoziert der Vater hier das Nachdenken des Kindes. Dadurch wird das Kind dazu herausgefordert, über seine eigenen religiösen Vorstellungen nachzudenken. Insofern handelt es sich um ein Beispiel für *Denken über religiöses Denken*. Wie entwickelt sich das Gespräch weiter?

KIND: (*lacht vergnügt*) Weil sie in den Wolken ist (*Pause*) und weil Gott macht, dass sie nicht runterfällt (*Pause; es saugt geräuschvoll am Finger*), weil Gott hat nämlich seine Diener, und die machen, dass sie nicht run-

14 Als aktuelle Darstellung mit zahlreichen Beispielen vgl. dazu Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen* (Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens Bd. 4), Gütersloh 2002.

15 Vgl. Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1997; vgl. auch Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002, bes. 23 ff, 103 ff.

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

17 Ebd., 36 f. Die Übersetzung von »parent« mit »Vater/Mutter« habe ich gegenüber der deutschen Buchfassung korrigiert.

terfällt. (*Pause*) Sie steht auf Ziegelsteinen. (*mit wachsender Sicherheit und sehr viel lebhafter*) Auf großen, dicken, schweren Ziegelsteinen. Die halten sie fest.

VATER: Wirklich? Auf den Wolken?

KIND: Nein, dort, auf der Erde.

VATER: Aber hast du nicht gesagt, Gottes Hütte ist in den Wolken?

KIND: Na ja, reichen tut sie (*betont*) hoch bis in die Wolken, aber sie steht auf der Erde ...

Hier liegt wohl ein Klärungsprozess im Sinne der Kindertheologie vor – ein Stück Selbstbildung des Kindes. In der Deutung von J. Hull wird dem Kind selbst die »Unangemessenheit des einen Bildes bewusst gemacht«, worauf das Kind andere Deutungsmöglichkeiten sucht. Stärker als J. Hull könnte man aber auch das kindliche Weltbild hervorheben, das hier hinter der kindertheologischen Argumentation deutlich wird: Für das Kind bildet der Himmel offenbar gleichsam ein Stockwerk über den Wolken – eine Hütte, die auf der Erde steht, kann in den Himmel hineinragen. Insofern zeigt dieser Gesprächsausschnitt auch, wie entwicklungspsychologische Kenntnisse zu einer sensiblen kindertheologischen Praxis beitragen können.

Manchmal erinnern solche kindertheologischen Gespräche allerdings auch an die theologisch und pädagogisch fragwürdigen Formen der Sokratischen Religionspädagogik aus der Aufklärungszeit,¹⁸ bei der die Kinder nur scheinbar wie bei Sokrates zu eigenen Einsichten gelangen. Bei dieser Sokratischen Religionspädagogik lagen die angestrebten Lernergebnisse allemal schon vorab fest und war der Gang des Unterrichts entsprechend wenig kindgemäß.¹⁹

Der Hinweis auf die Aufklärungspädagogik erinnert zugleich daran, dass Kindertheologie in der Gefahr stehen

kann, zu einem rationalistischen Unternehmen zu werden. Das Nachdenken über religiöses Denken kann nicht alles sein, was religiöse Erziehung und Bildung ausmacht. Umgekehrt bleibt richtig: Religiöse Erziehung und Bildung ohne Anspruch auf Rationalität bliebe hinter Aufklärung und Moderne zurück!

3) Das Stichwort der Aufklärung führt auch weiter zu der dritten Bedeutung von Kindertheologie, zur *Theologie für Kinder*, die in der neueren Diskussion eine deutliche Ablehnung erfahren hat. Befürchtet wird ein deduktives Vermittlungsmodell, bei dem aus Kindertheologie ein Nürnberger Trichter-Modell zu werden droht. Mini-Theologie wäre in der Tat keine Perspektive für die Religionspädagogik. Ist damit aber auch schon die Frage einer Theologie für Kinder erledigt?

In der Kinderphilosophie wird im Anschluss an Walter Benjamin u. a. auch über eine »Aufklärung für Kinder« nachgedacht.²⁰ E. Martens hebt dabei fünf Hinsichten hervor: »Mit seinen Vorträgen praktiziert Benjamin in mehrfacher Hinsicht eine philosophisch orientierte Aufklärung. Zunächst klärt er die Kinder über einen Sachverhalt mit Faktenwissen und historischen Daten auf, ohne dabei

18 Zum Hintergrund und mit weiteren Literaturhinweisen zur sog. Sokratik vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 133 ff.

19 Vgl. als Beispiel die Darstellung von Christian Gotthilf Salzmann, wiedergegeben bei Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher, München 1991, 217 f.

20 Martens (wie Anm. 8), 173 ff.

eine Vorzensur auszuüben, wie er der damaligen Kinderliteratur vorwirft: »Kinder wollen natürlich alles kennen lernen«, nicht »die Welt nur immer von der braven und artigen Seite« ... Zweitens gibt Benjamin Erklärungen zum Sachverhalt, etwa wie es zu den Hexenprozessen kam und warum sie schließlich ein Ende nahmen. Drittens geht Benjamin bei der Darstellung des Faktenwissens und bei seinen Erklärungen methodisch vor, indem er beispielsweise am Messingwerk vorführt, wie man überhaupt zu Erkenntnissen kommt. Hierzu gehören auch logische Anforderungen, etwa im Hexen-Beweis oder in den »Knacknüssen«. Viertens gehört zum Erkennen auch Klarheit über Zielsetzungen. So zeigt Benjamin ohne eine aufgesetzte »Moral von der Geschichte« an den Hexenprozessen, dass scharfsinniges Denken ohne »Menschlichkeit« in Unvernunft umschlägt. Fünftens schließlich leistet Benjamin auch eine Aufklärung über die Aufklärung: An den Hexenprozessen etwa, aber auch an den großen Naturkatastrophen, kann man sehen, dass gerade der blinde und selbstsichere Verlass auf ein angeblich vernünftiges Verhalten zutiefst unvernünftig ist ...«²¹ Zumindest als eine Variante von Kinderphilosophie erscheint dies plausibel. Kann es auch einen ähnlich hilfreichen, die Bildung und Selbstbildung von Kindern stützenden Umgang mit Theologie geben?

Betrachtet man etwa die von John Hull berichteten Gespräche mit seinen Kindern unter diesem Aspekt, so fällt auf, dass sie nicht nur für eine Theologie mit Kindern stehen, sondern immer auch eine Theologie für Kinder enthalten – und dies, ohne dass das Grundanliegen von Kindertheologie verletzt würde. Fragt das Kind: »Ist Gott die Luft?«, dann antwor-

ten Vater oder Mutter: »Nein, Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bisschen wie Luft« – und führen auf diese Weise kindgemäß eine Theologie der Metapher ein. Und am Ende wird dem Kind vorgeschlagen: »Siehst du, Gott ist ein bisschen wie eine ganz mächtige Idee«²², eine im übrigen (wie auch J. Hull weiß) nicht ganz unproblematische Sichtweise, wie sie einer idealistischen Theologie entspringt.

Theologische Aufklärung kann für Kinder hilfreich sein – bei Korrekturen eines das Kind einschränkenden und ängstigenden Gottesbildes etwa durch biblische Impulse. Ähnliches gilt in der späteren Kindheit beispielsweise für Erkenntnisse der historisch-kritischen Exegese im Blick auf den »Durchzug durchs Schilfmeer« (Ex 14), der im Übergang zum Jugendalter erhebliche Glaubensprobleme aufwerfen kann. Die grundlegenden Impulse einer Theologie der Befreiung oder der Rechtfertigung allein aus Glauben können auch schon für Kinder wichtig sein.²³

Insofern plädiere ich auch für die Legitimität einer Theologie für Kinder, die allerdings keineswegs – das sei noch einmal betont – mit einem Versuch deduktiver Vermittlung theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse verwechselt werden darf. Bei aller Theologie für Kinder bleibt die Grenze zu beachten, die durch die eingangs beschriebene veränderte Sicht des Kindes, den Perspektivenwechsel und das Recht des Kindes bestimmt wird. Ob etwa eine Unterrichtseinheit zum »freien bzw. unfreien Willen«

21 Ebd., 178.

22 Hull (wie Anm. 16), 40 f.

23 Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 215 ff.

in einer 5. Klasse, wie sie Gerhard Büttner und Jörg Thierfelder beschreiben²⁴, diese Grenzen noch wahr oder bereits überschreitet, wäre Gegenstand einer eigenen Erörterung.

3. Zwei Beispiele

Der weiteren Konkretion einiger der bislang vorgestellten Überlegungen sollen zwei Beispiele aus dem Unterricht dienen, die aus der Tübinger Unterrichtsforschung stammen. Diese Beispiele sind bei früheren Veröffentlichungen unter anderen, beispielsweise entwicklungspsychologischen oder religionsdidaktischen Perspektiven erörtert worden. Jetzt sollen sie in den Horizont der Kindertheologie gerückt werden.

3.1 *Evangelisch und katholisch – innen oder außen?*

In einem Gespräch mit einer Gruppe von Kindern aus Klasse 3 ging es zunächst um die Frage, ob die Konfessionszugehörigkeit für die Kinder bei der Wahl ihrer Freundinnen und Freunde eine Rolle spiele. Für eines der Kinder ist klar, dass es bei ihrer »besten Freundin« »gar keine Rolle« spiele, »ob sie jetzt evangelisch oder katholisch ist«. Wichtig sei nicht, wie sie »von außen« ist, sondern wie sie »innen« ist.

Im Anschluss an diese Äußerung der ersten Schülerin entwickelt sich dann folgendes Gespräch:

INTERVIEWERIN: Zu was gehört denn das Katholische und das Evangelische? Gehört das zum Äußeren oder gehört das zum Inneren?

SCHÜLER: Äußeren.

ZWEITE SCHÜLERIN: Äußeren und Inneren, weil das ja auch irgendwie so ...

ERSTE SCHÜLERIN: Inneren ... Das gehört zum Inneren, ja ... Als Evangelischer denkt

man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger, oder gleich.

SCHÜLER: Gleich.

ERSTE SCHÜLERIN: ... oder was auch immer. Aber man ist anders. Man ist innen anders ... Man tut verrücktere Sachen oder ...²⁵

M. E. ist dies ein Beispiel für Kindertheologie in dem oben beschriebenen Sinne, weil die Kinder hier nicht nur religiöse Vorstellungen äußern (*religiöses Denken*), sondern solche Vorstellungen reflektieren (*Denken über religiöses Denken*). Es geht also keineswegs nur darum, was sich Kinder unter katholisch oder evangelisch vorstellen, sondern sie versuchen in mehreren Argumentationsgängen dialogisch zu klären, wie solche Vorstellungen genauer zu verstehen und zu bearbeiten sind. Dabei spielen auch weitere entwicklungspsychologische Faktoren wie etwa die Vorstellung der menschlichen Person mit einem Innen und Außen eine Rolle. Darüber hinaus ist es auch ein Beispiel für Theologie *mit* Kindern. Die Interviewerin versteht es, durch ihre präzise Nachfrage die Kinder zu eigenen theologischen Klärungen zu provozieren.

Bei diesem Beispiel kommt die Argumentation auch durchaus zu einem Ziel: Zumindest ein Stück weit ist für die Kinder am Ende klar (und dies auf Grund ihrer eigenen Fragen und Antworten), dass die Zugehörigkeit zu einer Konfession mit dem Inneren des Menschen und

24 Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder, Mit theologischen »Klassikern« theologisieren. Ein Unterrichtsversuch zum »freien bzw. unfreien Willen« in einer 5. Klasse. In: Gerhard Büttner / Hartmut Rupp (Hg.): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u. a. 2002, 35–52.

25 Diese Passage aus Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger (wie Anm. 15), 13.

dem Denken zu tun hat. Damit belegt dieses Beispiel zugleich den Sinn einer kindertheologischen Praxis. Die Kinder sind keineswegs darauf angewiesen, dass ihnen fertige Antworten von den Erwachsenen angeboten oder vermittelt werden. Es ist anzunehmen, dass die selbst gewonnene Einsicht für die Kinder bedeutsamer ist als eine bloß von der Lehrerin dargestellte Sichtweise.

3.2 Wie weit lenkt Gott die Menschen?

Eines der eindrucklichsten Beispiele aus unserer Untersuchung zur Elementarisierung im Religionsunterricht betrifft die Frage der Theodizee.²⁶

SCHÜLERIN: Wie weit lenkt oder führt eigentlich Gott die Menschen? Wenn Gott die ... immer führt, dann kann's ja keinen Krieg geben. Deshalb frage ich mich: Macht der Mensch dann doch Sachen allein?

LEHRER: Könntest Du das malen?

SCHÜLER. ... wie man das malen könnte. Dass Gott da, dass irgendwelche vor dem stehen, so dass der irgendwie nichts sieht oder so.

SCHÜLER: Ne, er hat vielleicht 'ne Fernsteuerung in der Hand oder so was.

Auch dieses Beispiel zeigt theologisches Denken von Kindern, in diesem Falle ein Nachdenken über die Autonomie des Menschen im Verhältnis zu Gott – angesichts der Tatsache, dass es trotz Gottes Führen und Leiten immer wieder Krieg gibt. Die Klärungsversuche der Kinder beziehen sich auf eine Neubestimmung des Verständnisses menschlicher Autonomie und Verantwortung gerade auch für Verfehlungen, für Krieg und Gewalt.

Der Lehrerimpuls (»Könntest Du das malen?«) ist einerseits unspezifisch, erweist sich aber insofern als produktiv, als er, wie der Fortgang belegt, die Kinder zu ausführlichen Äußerungen über ihre Vorstellungen provoziert. Die Überführung

auf eine bildhafte Ebene scheint ihnen dabei zu helfen.

Der Fortgang des Gesprächs verweist allerdings auf eine spezifische Schwierigkeit, die für Erwachsene aus einer Theologie mit Kindern erwächst. Den Vorschlag, sich Gott mit einer Fernsteuerung vorzustellen, kann der Lehrer nur abwehren (weil dieses Bild, wie er später erzählt, für ihn zu kindisch ist). Positiv formuliert setzt Theologie mit Kindern voraus, dass Erwachsene ihr Verhältnis zu ihrem eigenen Kinderglauben und zu den zum Teil in konflikthafter Ablösungsprozessen abgelegten kindlichen religiösen Vorstellungen und Weltbildern soweit geklärt haben, dass sie für kindliche Vorstellungen und Argumente offen sind. Einmal mehr belegt dies die auch sonst zunehmend akzeptierte These, dass religionspädagogische Professionalität und Ausbildung eine biographische Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität einschließen muss.

4. Ausblick

Im Kern führt der vorliegende Beitrag zu der Forderung nach einer präziseren Unterscheidung zwischen religiösem Denken einerseits und Kindertheologie oder Theologie von Kindern als Reflexion über religiöses Denken andererseits. Insofern kann er als Plädoyer für eine Präzisierung und damit auch für ein *engeres* Verständnis von Kindertheologie aufgefasst werden. Zugleich wurde jedoch auch für ein erweitertes Verständnis plädiert, weil zur Kindertheologie drei Richtungen oder Dimensionen gehören sollen,

²⁶ Der folgende Abschnitt aus Friedrich Schweitzer u. a., Religionsunterricht (wie Anm. 15), 12 ff.

die allesamt in Praxis und Theorie weiter geklärt werden sollten:

- *Theologie von Kindern* als eigene theologische Reflexion der Kinder
- *Theologie mit Kindern* als religionspädagogische Praxis theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit Kindern
- *Theologie für Kinder* als jenseits der bloßen Deduktion aus der akademischen Theologie ansetzende Aufklärung durch Theologie.

Solche Unterscheidungen sind m.E. keineswegs von allein akademischem In-

teresse. Wenn der produktive Impuls, der von der Kindertheologie für die religionspädagogische Praxis ausgehen kann, nicht dadurch gefährdet werden soll, dass er allzu rasch an die bereits vorhandenen entwicklungspsychologischen oder religionsdidaktischen Ansätze angepasst wird, muss ihr besonderes Profil deutlich bleiben. Insofern geht es nicht um eine Einengung, sondern um eine Verstärkung von Kindertheologie als Programm – gewiss als Provokation und jedenfalls als eines anregenden neuen Ansatzes für unseren Umgang mit Kindern.