

Die ‚Theologie‘ des Kindes und der Religionsunterricht in der Grundschule

Das religiöse Denken des Kindes, seine ‚Theologie‘ und Religion sind in der Religionspädagogik der Gegenwart ein empirisches Problem. Ich skizziere einleitend die Entwicklungsgeschichte dieser religionspädagogischen Fragestellung (1), diskutiere dann anhand eines Beispiels vorherrschende Erklärungsansätze (2) und schließe mit Folgerungen für die religionspädagogische Forschung und die Praxis des Grundschulunterrichts (3).

1. Das religiöse Denken des Kindes - Notiz zur Geschichte einer religionspädagogischen Fragestellung

Kindheit ist keine eindeutige Größe. Wenn wir von Kindheit sprechen, sprechen wir zumindest auch von Kindheitsbildern. Das zeigen Buchtitel wie, „Das Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) und „Das Verschwinden der Kindheit“ (Neil Postman). Kindheitsvorstellungen beeinflussen unser Urteil über pädagogische und religionspädagogische Praxen, darüber, ob diese Praxen unseres Erachtens das Kind erreichen oder verfehlen.

Werner Loch hat 1964 von der „Verleugnung des Kindes“ in der Evangelischen Unterweisung gesprochen.¹ Gemeint war, daß diese Religionspädagogik die empirisch zu erhebende religiöse Entwicklung des Kindes übergehe. Friedrich Schweitzer ist in seiner 1992 erschienenen Studie zur „Religion des Kindes“ der Problemgeschichte dieser Frage, „ob und wie sich die Religionspädagogik in ihrer Geschichte auf die reli-

¹ W. Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1968 (zuerst 1964). Das gilt nicht in gleichem Maße für die kerygmatische Katechetik auf katholischer Seite. Heinrich Roth beschrieb 1966 den Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik so:

„Keine Theologie lehrt, das Geschäft der Erziehung aufzugeben [...]. Die katholische Theologie sieht im Gegenteil Erziehung und Erlösung in einem so engen, sich gegenseitig unterstützenden Zusammenhang, daß für sie Erziehung Mitwirkung am Heilswerk Gottes wird. Für die evangelische Theologie ist dieser Zusammenhang fragwürdig. Das Werden des ‚neuen Menschen‘ im Sinne des Neuen Testaments ist für sie kein Ergebnis der Erziehung, auch kein partielles, sondern eins der ‚Wiedergeburt in Christo.‘“ (H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Hannover (zuerst 1966) ³1971, 318).

göse Entwicklung des Kindes bezogen hat”,² nachgegangen und zu dem Ergebnis gekommen, daß die Religion des Kindes in ihrem Eigenwert erstmals von Schleiermacher erkannt worden sei.

Die Religion des Kindes ist also nicht eine Entdeckung erst unsrer Gegenwart. Und sie geht auch nicht parallel mit der Entdeckung des Kindes durch die Philanthropen und Rousseau im 18. Jahrhundert.³ Rousseau, der „Entdecker des Kindes”, hielt das Kind für unfähig zur (erst im Jugendalter möglichen) religiösen Entscheidung und damit für Religion überhaupt, und er plädierte daher für eine Kindheit ohne religiöse Beeinflussung.⁴

Schleiermacher leugnete nicht, daß das Kind sich über manchen Gegenstand der Religion „täusche”; aber im Unterschied zu Rousseau hatte Schleiermacher ein Bewußtsein von der Religion des Kindes und das Vertrauen, daß das Kind in organischer Weise alle „Täuschung” hinter sich lassen werde und dies seiner Religion im Erwachsenenalter keinen Abbruch tun werde.⁵

Das von Schleiermacher unter den Bedingungen der Aufklärung, die zwischen privater und kirchlicher Religion zu unterscheiden begann, erstmals vorgetragene Plädoyer für das Recht des Kindes auf seine subjektive Glaubenserfahrung war in der Geschichte der Pädagogik und Katechetik des 19. und beginnenden 20. Jahrhundert umstritten. Der Disput um die Priorität von objektiver Glaubenswahrheit oder subjektiver Glaubenserfahrung in der religiösen Erziehung hat hier seine Wurzel. Er bildet den kritischen Hintergrund der gegenwärtigen Diskussion, welche die Vermittlung von Glaubenswahrheit und kindlicher Subjektivität vorab unter dem Aspekt der Glaubensaneignung durch das Kind in den Blick nimmt.

Die Entwicklung dieses Forschungsinteresses hat sich seit den siebziger Jahren angekündigt:

- Sie begann mit dem Postulat einer „empirischen Wendung” (Wegenast) der Religionspädagogik.⁶ Damit war die Notwendigkeit gemeint, theologische Inhalte im Unterricht auf die Lebenswelt der Kinder hin auszulegen, wenn dieser Unterricht die Kinder (und Jugendlichen) überhaupt erreichen sollte. Freilich war hier, wie wir

² F. Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, 15.

³ Ph. Aries, Geschichte der Kindheit (Paris 1960), München 11/1994; Kritisch hierzu: Lloyd de Mause (Hg.), Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, (am. 1974) Frankfurt 1977; Das Prädikat „Entdecker des Kindes” wurde theologischerseits auch für Jesus beansprucht (E. Brunner, Das Ewige in Zukunft und Gegenwart, Zürich 1953, 179 - s. R. Lachmann, Art. Kind, in: TRE 18, Berlin/New York 1989, 174, Anm.1).

⁴ Rousseau, Emile oder Über die Erziehung (1762), Buch 4.

⁵ Schweitzer, a.a.O., 153-159; Bezugstext: F. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), in: ders., Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799, Hg. v. G. Meckenstock, Berlin/ New York 1984, 185-326.

⁶ Kl. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968) 111-115.

heute erst sehen, noch nicht die Religion des Kindes im Blick, sondern seine Sozialisation. Nicht die Religion des Kindes war Gegenstand des Postulats, sondern sein Alltagsleben, in das hinein das Glaubenswissen zu vermitteln war.

- Es folgte die - wie mir scheint - zu früh unterbrochene Debatte um den Religionsbegriff des Religionsunterrichts.⁷ Sie müsste heute die Frage einschließen, wie ein Kind Gott und religiöse Sachverhalte in seinem Kinderleben wahrnimmt.
- Die Aufnahme der Piagetschen Entwicklungspsychologie und der Arbeit Piagets zum Weltbild des Kindes führte zur Debatte um die sog. „erste Naivität“.⁸ Einige Diskutanten plädierten für das Recht des Kindes auf seine eigenen Gottesvorstellungen, und seien sie noch so anthropomorph. Es wurde gesagt, daß diese im Blick eines Erwachsenen unangemessenen Vorstellungen sich mit der kognitiven Entwicklung des Kindes, mit der Fähigkeit des Kindes, Innen- und Außenwelt zu unterscheiden, mehr oder weniger schon von selbst verflüchtigten und also keiner pädagogischen Intervention (mit dem Ziel der Überwindung jener Vorstellungen des Kindes) bedürften. Worum es in dieser Debatte ging, war u.a. das Plädoyer für den Respekt vor den religiösen Interpretationsleistungen des Kindes.
- Einen vorerst letzten Schritt in diesem Perspektivenwechsel sehe ich in der glaubensbiographischen Wende gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung, welche Religion aus der Sicht des Kindes wahrzunehmen versucht und die Wirkung religiöser Erziehung und Bildung im Leben eines Kindes und in der kindlichen Lebenswelt aus der Sicht der Betroffenen, der Kinder also, artikuliert.

2. Das religiöse Denken des Kindes als Problem empirischer Forschung

2.1 Theoretische Rahmenvorgaben

Neben sozialisationstheoretischen Annahmen und neben vorab psychoanalytisch inspirierten Identitätstheorien (Erikson) findet die strukturgenetische, der Piagettradition verpflichtete Interpretation der Religion des Kindes wachsende Resonanz. Jüngste Formulierungen sprechen vom Kind als „Subjekt seiner Lebens- und Sinnentwürfe“, mithin seines Glaubens⁹. ‚Subjekt‘ ist in diesem Zusammenhang sicher ein hinterfrag-

⁷ H. Schrödter, Die Religion der Religionspädagogik, Zürich u.a. 1975; G. Biemer, Religionspraxis und Religionsbegriff, in: FS Stachel.

⁸ A. Bucher, Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle, in: KBl 114 (1989) 654-662; B. Grom, Zurück zum alten Mann mit Bart? in: KBl 114 (1989) 790-793; F. Oser/H. Reich, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind, in: KBl 115 (1990) 170-176; R. Oberthür, Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ „aufgehoben“, in: KBl 115 (1990) 176-179; L. Kuld, Kinder denken anders, in: KBl 115 (1990) 180-185; K. Wegenast, Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen? in: KBl 115 (1990) 185-190.

⁹ Ch. Berg, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: Aufwachsen in schwieriger Zeit, Gütersloh 1995, 149; V. Merz, in: Alter Gott für neue Kinder? (Hg.v. V. Merz), Freiburg/CH 1994, 9.

barer Begriff. Er meint, daß das Kind sich seine Glaubensvorstellungen selbst bilde. Diese Aussage verbindet unterschiedliche Theorieansätze und Annahmen:

- (1) das konstruktivistische, von der Piagetschule entworfene Bild des Kindes als einem selbst aktiven, die Welt von sich aus mit Bedeutung und Sinn erfüllendes Wesen;
- (2) der lebenslauftheoretische Hinweis, daß die Kindheit die ihr eigenen Lebensaufgaben und Entwicklungschancen habe und daher Religion vom Kind entwicklungsbedingt ganz eigen und anders erfaßt werde als von Erwachsenen;
- (3) der soziologische Hinweis, daß heute nicht mehr die kirchlich verfaßte Religion, sondern eine unter den Bedingungen der Säkularisierung veränderte Kindheit darüber bestimme, wie Religion im Leben eines Kindes vorkomme.

Während die ersten beiden Annahmen über die Art und Weise, wie Kinder religiöses Wissen, Vorstellungen und Begriffe aufbauen und ihrem Weltbild integrieren, als entwicklungspsychologisch gut erforscht gelten, bewegen wir uns in der Frage der Kontexte kindlicher Religion, konkret in der Frage, wie gesellschaftlich veränderte Kindheit die Religion des Kindes verändert, im Bereich erster Einschätzungen.¹⁰

Spielen wir die eben genannten Theorieelemente an einem Beispiel genauer durch. Zunächst das Beispiel:

2.2 Ein Beispiel

Beim Frühstück fragt mich der vierjährige Lukas: „Wie groß ist Gott?“ Ich überlege und sage: „Sehr groß. Überall ist Gott.“ Lukas: „Ist der so groß wie du?“

Ich: „Nein, das siehst du doch. Es gibt doch schon Menschen, die viel größer sind als ich.“ Lukas: „Ist der so groß wie ein Haus?“ Ich: „Nein. So kann man das nicht sagen.“ Nach einer Weile des Schweigens bricht es aus Lukas heraus: „Gell, der ist so groß wie ein Hochhaus.“ Ich nicke, nicht ganz überzeugt, ob's richtig ist, mit dem Kopf. Inzwischen aber, mein Kopfnicken übertönend, hat seine sechsjährige Schwester Judith schon längst interveniert: „Gott ist doch kein Haus. Der ist doch im Himmel. Und die Häuser bauen doch Menschen.“ „Aber das Hochhaus?“ fragt Lukas noch.

Ein Jahr später malt die jetzt siebenjährige Judith folgendes Bild:

Bild: Gott über der Wolke siehe folgende Seite (S. 17.)

Als ich ihr meine Beobachtung mitteile, daß Gott auf diesem Bild ja gar keine Augen habe, antwortet Judith:

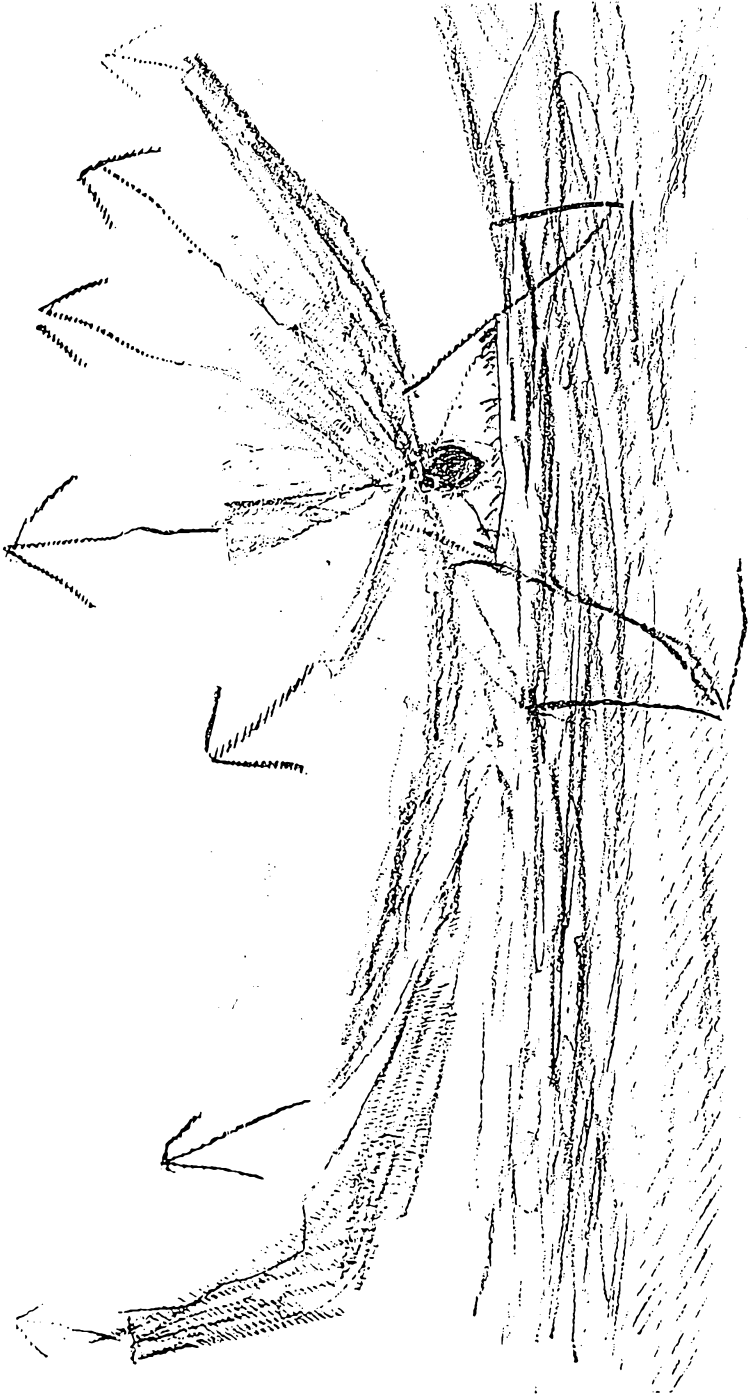
„Weil der nicht sehn kann. Ich kann den ja auch nicht sehn.“ Und später: „Gott ist oben im Weltall, wo die Raketen sind.“ Ich bekomme noch eine Skizze (S. 18):

¹⁰ F. Schweitzer, Verändertes Kindsein - veränderte Religion, in: Rpb 35/1995, 19-32.

Abb. 1



Abb. 2



Gott sei genau oben an der Grenze zwischen Himmel und Erde. Das solle sagen, er sei hier und dort, wirke von da aus überall hin. Der sehe auch alles.

2.3 Das Beispiel im Licht gegenwärtiger Erklärungen

1. Wie Hildegard Hetzer sagt, zeigen Kinder schon früh ein selbständiges Bemühen, Gott zu verstehen.¹¹ Die Gottesvorstellungen von Kindern beruhen nicht auf bloßen Übernahmen, sondern stellen näher betrachtet aktive Interpretationsleistungen dar, die das Kind jeweils selbst für sich gewonnen, wenn man will, gefunden und erfunden, also nach dem Muster von Assimilation und Akkomodation konstruiert hat. Das Gotteskonzept eines Kindes ist das Ergebnis seiner Gedanken, seiner Konstrukte.
2. Dieses Denken des Kindes ist konkret. Die Realwelt ist zugleich die Symbolwelt des Kindes. Der Himmel, in dem Gott wohnt, ist der Ort, in dem auch die Raketen fliegen. Scheinbar unproblematisch mischen sich hier Elemente technischer Welt-sicht und religiöser Anthropomorphismus ineinander. Man könnte aber in dieser Vermischung religiöser und wissenschaftlicher Vorstellungen, die nicht zwischen dem Himmel der Religion und dem Weltall der Physik unterscheidet, so daß, man braucht nur zu warten, dort, wo jetzt noch der Mann über den Wolken steht, später ein Weltraummensch schwebt, - man könnte in dieser Vermischung auch schon eine Subform jenes Synkretismus sehen, den der Oserschüler Reto Fetz in seinen Arbeiten zur Entwicklung der Himmelsymbolik für das Jugendalter konstatiert.¹²
3. Das Weltbild von Kindern ist, wie an diesem Bild beispielhaft ablesbar, räumlich in ein oben und unten eingeteilt. Diese Vorstellung ist archaisch, d.h. näher dem Weltbild der Mythen als dem der modernen Naturwissenschaften.
4. Dem konkreten Denken entsprechend wird auch Gottes Wesen und sein Wirken in der Welt bis ins Grundschulalter hinein massiv anthropomorph vorgestellt. Für James Fowler ist dies ein Grundzug des mythisch-wörtlichen Glaubens zwischen 6/8 und 11/12 Jahren. Gott werde „in anthropomorphen Begriffen als mächtiger aber gerechter Elternteil oder Herrscher gesehen“.¹³ Die Entwicklung gehe von einer anthropomorphen Gottesvorstellung im Grundschulalter aus hin zu einer theomorphen.
5. Ziehen wir die Theorie des religiösen Urteils von Fritz Oser hinzu, dann haben Kinder entweder die Vorstellung einer einseitigen göttlichen Macht, die schützt und hilft, aber auch die Unfälle wirkt und den Menschen, der nicht lieb ist, bestraft

¹¹ H. Hetzer, Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, in: Der Evangelische Erzieher 23 (1971) 137-147.

¹² R.L. Fetz, Die Entwicklung der Himmelsymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie, in: JRP 2 (1985) 206-214.

¹³ Fowler, 1987, 60-62; zit. bei Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt 1993, 173.

(deus ex machina), oder - nicht vor dem Grundschulalter - die Vorstellung von einem Gott, der durch Gebete, Riten und entsprechendes Verhalten beeinflussbar ist und eine Beziehung auf Gegenseitigkeit zuläßt. Wenn der Mensch gut ist, ist auch Gott gut zu ihm (do ut des).¹⁴

Die religionspädagogischen Folgerungen, die aus diesen Einsichten einstweilen gezogen werden, bewegen sich einerseits zwischen dem Ratschlag, jene naiven und anthropomorphen Vorstellungen bei Kindern auszuräumen und einem richtigeren, d.h. metaphysischen (Grom) oder metaphorischen (Halbfas) Verstehen zuzuführen, andererseits dem Plädoyer für die Respektierung dieser naiven Vorstellungen des Kindes (Bucher).

2.4 Welche Valenz haben die Kategorien naiv und anthropomorph für die Religion des Kindes? Eine Hinterfragung

Mir scheint, daß die Unterscheidung von naiv und abstrakt wie die Annahme einer geradlinigen Entwicklung zwischen den Polen anthropomorph und theomorph in der Entwicklung religiöser Vorstellungen des Kindes fragwürdig werden. Das legen neuere Arbeiten nahe.

Naiv¹⁵ meint bei Piaget, daß das Kind nicht genügend zwischen Innenwelt und Außenwelt trenne, deshalb z.B. Wolken Absichten zuschreibe, die nur Menschen haben, kurz: Piaget sagt, daß das Kind einem archaisch mythischen Weltbild verhaftet sei und deshalb die Wirklichkeit nicht richtig erfasse.¹⁶ So erfolgreich diese Trennung von Subjekt und Objekt für die Herausbildung technischer Naturbeherrschung gewesen ist - eine Folge dieser wissenschaftlichen Weltdeutung und Rationalität war die „Entgötterung“ (Schiller) und „Entzauberung“ (Max Weber) der Welt und damit auch der Religion.

Die sog. erste Naivität des Kindes, sein scheinbar naiv konkretes Denken, welches die Oderschule gegen die Abstraktionen der Erwachsenenwelt in der religiösen Erziehung verteidigt¹⁷, dürfte von dieser Entzauberung des Weltbilds der Erwachsenen nicht unberührt sein. Das Ihnen vorgelegte Bild ist nicht naiv. Es ist ein Denkbild, ein Stück Kindertheologie, im Grunde eine Frage: Ob mich Gott sieht, wenn ich ihn nicht sehe? Die Darstellung Gottes auf diesem Bild ist „natürlich“ anthropomorph. Aber wir sollten uns auch fragen, wie das Kind diese anthropomorphe Gestalt versteht.

¹⁴ F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren, Zürich 1992, 58; Vergleichbar sagt Fowler über die Gottesvorstellung in der mythisch-wörtlichen Phase: „Gott belohnt Menschen, wenn sie das Richtige tun; Gott bestraft sie, wenn sie falsch handeln.“

¹⁵ Vgl. zum folgenden Abschnitt K. Hübner, Die Wahrheit des Mythos, München 1985, 239 ff.; H.-L. Freese, Kinder sind Philosophen, Berlin ³1990, 63 ff.

¹⁶ Zur Problematik dieses negativen Mythosbegriffs s. K. Hübner, Die Wahrheit des Mythos, München 1985.

¹⁷ Vgl. die oben in Anm. 8 genannte Literatur.

Der finnische Religionspädagoge *Kalevi Tamminen* läßt in seiner empirischen Studie zur religiösen Entwicklung in Kindheit und Jugend die Behauptung, Kinder verstünden die religiöse Sprache noch anthropomorph, überraschenderweise nicht gelten. Generell lasse sich „nur schwer festlegen, wann ein Kind einen Ausdruck in einem konkreten, anthropomorphen Sinn gebraucht und wann als eine Metapher.“ Denn es sei praktisch „unmöglich, über Gott etwas ohne Zuhilfenahme irgendwelcher menschlicher Attribute auszusagen“. Ein Grund dieser Formulierungsnotwendigkeiten liege

- (1) im christlichen Glauben selbst, der ja die persönliche Beziehung des Menschen zu Gott ganz besonders betone.¹⁸
- (2) Zweitens sei die Frage, weshalb Kinder mal mehr anthropomorphe mal mehr abstrakte Antworten auf die Frage nach ihrem Gotteskonzept geben, „zumindest teilweise“ durch die Art der Fragestellung zu erklären.¹⁹

Als in einer schwedischen Untersuchung 4- bis 8jährige Kinder gefragt wurden: „Was glaubst du? Glaubst du, daß Gott nach irgendetwas *ausieht*? Wie glaubst du *sieht Gott aus*?“, gaben nahezu 95 % der Kinder Gott menschliche Züge. Als in finnischen Untersuchungen gleichaltrige Kinder gefragt wurden: „Wie ist Gott/der himmlische Vater beschaffen?“, hätten die Kinder mehrheitlich Gott beschrieben als: gut, freundlich, hilfreich, beschützend. Wenn wir diese menschlichen Qualitäten nicht schon anthropomorph nennen, dann, so Tamminen, verlaufe die Entwicklungslinie also nicht einfachhin von anthropomorphen hin zu theomorphen Gottesvorstellungen, sondern das Gotteskonzept von Kindern kenne verschiedene Dimensionen, und verschiedene Methoden der Befragung würden jeweils andere Züge davon ans Licht bringen.²⁰

¹⁸ J. Ratzinger weist darauf hin, daß geistesgeschichtlich „Begriff und Gedanke ‘Person’ [...] dem menschlichen Geist nicht anders als im Kampf um das christliche Gottesbild und um die Deutung der Gestalt Jesu von Nazareth aufgegangen“ sei. (Ratzinger, Einführung in das Christentum, München³1968, 142).

¹⁹ K. Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt u.a. 1993, 172 f. - Wenn Goldman (1964) eine Zeichnung vorlege, auf der ein Kind abgebildet ist, das neben seinem Bett kniet, und dazu frage: „Was für ein Bild oder eine Idee von Gott/ Jesus/ dem Geist hat dieser Junge dieses Mädchen, wenn er sie betet?“, dann müsse schon die Redeweise von einem „Bild“ zu anthropomorphen Antworten führen.

²⁰ Tamminen, a.a.O., 174, vgl. 203. - In seinen eigenen Untersuchungen kommt Tamminen schließlich zu dem Ergebnis, „daß grob anthropomorphe, menschlich physische Beschreibungen Gottes in allen Altersgruppen ziemlich selten sind [...], daß anthropomorphe Beschreibungen in der späten Kindheit nicht häufiger sind als später in der Pubertät und während der Adoleszenz.“ Tamminen räumt allerdings ein, daß die Bedeutung anthropomorpher Begriffe für 9- oder 10jährige Schülerinnen und Schüler anders sein mag als für ältere Schüler. Vielleicht hätte der Gebrauch dieser Begriffe bei älteren eher symbolische Bedeutung, „Aber sehr oft machten [die Jugendlichen] auch deutlich, daß sich das Gotteskonzept seit der frühen Kindheit nicht mehr weiterentwickelt oder sogar noch vergrößert hatte.“ (T., 204) Möglicherweise steckt in solchen Statements auch eine Abwertung und Abwehr des Gottesglaubens als „kindisch“, vermutet Tamminen. Dann ginge mit dem Desinteresse an Religion eine Festigung kognitiv inadäquater Gottesbilder einher und hätten umgekehrt religiös aufgeschlossene Jugendliche schließlich weniger anthropomorphe Gottesbilder als religiös distanzierte.

Insgesamt waren in Tamminens Untersuchungen „anthropomorphe Beschreibungen Gottes in allen Altersgruppen ziemlich unüblich. Als Ergebnis [seiner] Studie [gelte es] somit festzuhalten, daß der An-

In unsrem Beispiel überrascht es doch, daß Judith von der *Unsichtbarkeit* Gottes ausgeht, was mit einer grob anthropomorphen Vorstellung im Kind selbst nicht gut zusammenginge. Die konkret/anthropomorphe Vorstellung ist zugleich zur Aussage von der Unsichtbarkeit des Vorgestellten in Spannung gesetzt.²¹ Ein Schritt noch, und diese paradoxe Denkform des Kindes transformiert zu einer metaphorisch-symbolischen, welche bekanntlich die paradoxe keineswegs erübrigt. Ähnliche Antworten, die Gottes Unsichtbarkeit betonen, hat Tamminen entgegen seiner Erwartung „nicht etwa in den oberen Klassen“ (Sekundarstufe), sondern in den Klassen 3-6 am häufigsten festgestellt. Ziemlich überraschend entdecken wir so auf empirischem Wege, daß die anthropomorphe Seite der Religion des Kindes zutiefst theologische Aussagen enthält.

2.5 Kontexte kindlicher Religion und Theologie

Greifen wir die eingangs genannte dritte Annahme auf, daß nicht die kirchlich geprägte Religion das Leben der Familien bestimme, sondern die Lebensgeschichten von Eltern und Kindern darüber entscheiden, wie Religion in ihrem Leben vorkommt, dann wird klar: Nicht das Kirchenjahr und die Sakramente der Kirche prägen das Leben der Mehrzahl unsrer Kinder in den Schulen, sondern ihr von Familie zu Familie anderes Leben entscheidet darüber, welches Wissen über Religion sie entwickeln.²² Die Religion, möchte man sagen, nimmt bei jedem Kind eine andere Gestalt an. Trotzdem akzentuieren in Lehrplänen, Schulbüchern und unterrichtlicher Praxis nach wie vor das Kirchenjahr und die Feste der Kirche - Inbegriff kirchlich verfaßter Religion - den Lehrstoff, - gewiß mit manch gutem praktischem Grund. Man kann sogar von einer Renaissance des Interesses an kirchlichen Festen und religiösem Brauchtum im Jahreskreis sprechen. Doch die Kontexte, Familie und Schule, in denen das Kind diese kirchlichen Feste kennenlernt, haben sich von Religion im Sinne kirchlicher Religion weithin gelöst. Damit hat sich auch die Bedeutung dessen geändert, was in der Übung dieser Feste und Bräuche enthalten ist.

Vielleicht sind, wenn wir den zitierten kognitions- und entwicklungspsychologischen Auskünften trauen dürfen, diese Kontexte aber auch gar nicht so entscheidend²³, denn

thropomorphismus nicht als der dominante Zug einer Gottesidee, in welcher Phase der Kindheit oder Jugend auch immer, angesehen werden kann.“ (204) Tamminens Resümee hängt freilich mit an der engen Bedeutung, die er dem Begriff Anthropomorphismus gibt. Würde man menschliche Qualitäten, wie freundlich, hilfreich schon anthropomorph nennen, „dann müßten wir zugeben“, räumt er ein, „daß Kinder und selbst Jugendliche in dieser Untersuchung nicht wenige anthropomorphe Ausdrücke gebrauchten.“ (204).

²¹ Diesen Sachverhalt verkennt A. Bucher m.E., wenn er die Aussage von der Unsichtbarkeit Gottes dem Schulwissen des Kindes zuschreibt, und den Anthropomorphismus der kindlichen Intuition. Diese Aufspaltung paßt zwar ins Piagetsche Schema, hält aber der Beobachtung kindlicher Glaubensartikulation nicht stand. (Bucher, in: *Alter Gott für neue Kinder?* 83)

²² I. Behnken/J. Zinnecker, *Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie*, in: *Religionsunterricht im Abseits?* hg. v. G. Hilger/G. Reilly, München 1993, 148.

²³ Vgl. Bucher, *Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen*, in V. Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder?* Freiburg/CH 1994, 92.

wenn wir das Kind als Bedeutung schaffendes Wesen ernst nehmen, dann wird es, was es erlebt und sieht, seinem Weltbild ohnehin so assimilieren, wie es das Erlebte eben versteht. Anders gesagt: Kinder entwickeln ihr eigenes Wissen. Und möglicherweise kommt die kirchliche Religion mit ihren Dramatisierungen des Glaubens in Festen und Bräuchen, und kommt die biblische Religion mit der Konkretheit ihrer Gottesbilder kindlichen Vorstellungen sehr nahe, und möglicherweise fällt es Kindern daher leicht, wenn der Grund ihrer übergreifenden Geborgenheit im Leben einen Namen bekommt, diesen Namen und die damit verbundenen Bedeutungen ihrem Weltbild zu integrieren.

Setzen wir unser Beispiel kindlicher Religion in diese Überlegungen ein, dann sehen wir hier eine Form sich entwickelnden kategorialen Glaubens. Die Schwierigkeiten, die schon bei der Frage des Raumes auftauchen, beschäftigen das Kind sehr. Der Realraum scheint mit dem Symbolraum identisch zu sein. Aber darin liegt für das Kind nicht die Schwierigkeit. Die Schwierigkeiten und daher Fragen des Kindes lauten: Sieht mich Gott, wenn ich ihn nicht sehe? Wie kann er überall sein, wenn er im Himmel ist? Ist sein Ort die Grenze²⁴, wo sich Himmel und Erde berühren?

Gott entsteht empirisch gesprochen für das Kind aus diesen Fragen.²⁵

3. Folgerungen für die religionspädagogische Forschung und Praxis

- (1) Worin besteht die Religion des Kindes und seine Theologie im Licht empirischer Forschung? Neben einer scheinbar naiven Weltansicht, die innen und außen noch nicht rigide trennt, zeigt das Kind Subformen paradoxen Denkens; neben anthropomorphen Gottesvorstellungen entdecken wir zugleich theomorph-personale; neben der Fixierung auf das Konkrete steht die intensive Frage nach dem, was man nicht sieht. In der Linie dieser Merkmale, die Tamminen nachgewiesen hat, ließen sich weitere finden, welche die Gottes- und allgemeinen religiösen Vorstellungen von Kindern beschreiben.
- (2) Dabei darf die Begeisterung für empirische Forschungsansätze das Desiderat theologischer Reflexionsperspektiven nicht aus den Augen verlieren. Empirische Forschung zur Religion des Kindes hat in Wechselwirkung mit theologischen Re-

²⁴ Zum Phänomen der „Grenze“ als Ort der Religion in heutigen Lebenswelten vgl. H. Luther, Religion und Alltag, Stuttgart 1992; P. Tillich, Grenzen. Rede bei der Verleihung des Friedenspreises, Stuttgart 1963, 3-10.

²⁵ J. Oelkers, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern, in: V. Merz (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Freiburg/CH 1994, 13-22. Oelkers These ist, „daß der Gott der Kinder als *Frage* entsteht und daß an dieser Frage alle Antworten letztlich scheitern.“ (a.a.O., 13) Und: Kinder seien „geborene Theisten“ (a.a.O., 17).

flexionsvorgaben zu stehen. Eine Theologie der Kindheit²⁶ muß Teil ihres Projekts sein.

- (3) Die Frage, was ein Kind aus theologischer Sicht im Religionsunterricht lernen soll, ist religionspädagogisch in die Frage zu wenden: Welche Vorstellungen und Begriffe von Religion hat es entwickelt, wenn es in den Unterricht kommt? Nicht nur Gott, auch die Vorstellung von Gott kommt im Leben des Kindes früher als der Katechet. Deshalb wird kein Argument das Kind überzeugen, welches es nicht seinem Wissen und seinem Weltbild integrieren kann. Die Religionspädagogik braucht daher in der Arbeit mit Kindern einen Perspektivenwechsel: von einer Pädagogik der Vermittlung hin zu einer Pädagogik der Aneignung.²⁷
- (4) Mit den Kontexten kindlicher Religion sind auch die Glaubensgeschichten von Kindern individueller, biographischer und komplizierter geworden. Kinder brauchen daher ReligionslehrerInnen, die sich auf die Lebensgeschichten von Kindern verstehen und in der Perspektive dieser Geschichten Religion im Leben der Kinder zu entdecken vermögen. Unterrichtspraktisch läuft dies auf eine glaubensbiographische Wende und Differenzierung des Religionsunterrichts schon in der Grundschule hinaus. Dieser Unterricht geht von der Glaubensgeschichte des Kindes und der kindlichen Selbstausslegung dieser Geschichte, also der ‚Theologie‘ des Kindes aus. Er arbeitet mit den Vorstellungen und Begriffen, mit denen Kinder Religion denken und entwickeln. Dieser Unterricht ermutigt das Kind zu eigenständigen religiösen Vorstellungen und achtet durch Differenzierung des Lernfelds seinen - im Einzelfall von der Mehrheit seiner Mitschülerinnen und Mitschüler vielleicht sogar sehr verschiedenen - glaubensbiographischen Kontext.
- (5) Bei all dem sollten wir die Kinder Kinder sein lassen. Kinder sind keine Theologen, wie heute gern gesagt wird.²⁸ Ich befürchte hinter solchen Vokabeln und durchaus ernst gemeinten metaphorischen Etikettierungen für Kinder manchmal auch Erwachsenenphantasien und Kinderbilder, die Kindern immer wieder - schlußendlich zu ihrem Nachteil - angeheftet worden sind. Es genügt, wenn wir das Kind als Subjekt seiner Lebens- und Sinnentwürfe²⁹ und im Kontext dieses theoretischen Rahmens auch seiner Religion zu betrachten lernen.

²⁶ K. Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. VII (1966), 313-329; biblische Bezugstexte: Mk 10,13-16 par; Mk 9, 33-37 par.

²⁷ Zum Begriff einer Hermeneutik der Aneignung vgl. K. Goßmann/N. Mette, Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung, in: Religion in der Lebensgeschichte, Gütersloh 1993, 163-175.

²⁸ A. Bucher, Das Kind als Theologe, in: Entwurf 1/1995, 8 f. (Auszug aus: ders., Kinder als Theologen? in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, 1/1992, 23-33).

²⁹ Ch. Berg, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: Aufwachsen in schwieriger Zeit, Gütersloh 1995, 149.