

GLAUBE UND LERNEN

Zeitschrift für theologische Urteilsbildung · 16. Jahrgang · Heft 1 · April 2001

Herausgegeben von Christofer Frey, Bochum und Heinz Schmidt, Heidelberg,
Gottfried Adam, Wien; Ernstpeter Maurer, Bonn; Hartmut Rupp, Karlsruhe;
Werner H. Schmidt, Bonn; Jörg Thierfelder, Heidelberg
und Michael Wolter, Bonn.

Die Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Peter Dabrock
Ruhr-Universität Bochum
Evang.-Theol. Fakultät
GA 8/155–157
44780 Bochum

PD Dr. Holger Delkurt
Alemannenstr. 11
53424 Remagen

Dr. Heidrun Dierk
Bierhelderweg 7
69126 Heidelberg

Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas
Adelgundenstr. 13
80538 München

Prof. Dr. Helmut Hanisch
Poetenweg 16
04155 Leipzig

Schuldekan Fritz Koppe
Maria-Viktoria-Str. 25
76530 Baden-Baden

Dr. Georg Lämmlin
Kurzgewannstr. 13
68526 Ladenburg

Prof. Dr. Martin Schreiner
Hausbergring 16
31141 Hildesheim

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich mit je ca. 80 Seiten Umfang. Jahresbezugspreis DM 50,- / öS 365,- / sFr 45,70; für Studentinnen/Referendarinnen gegen entsprechenden Nachweis, DM 40,- / öS 292,- / sFr 36,90; Einzelheft DM 28,- / öS 204,- / sFr 26,20. Alle Preise zuzügl. Versandkosten. – Die Preise gelten nur während des jeweils laufenden Jahrgangs. Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn nicht eine Abbestellung bis zum 1. 12. erfolgt.

Rücksendungen und Besprechungen unverlangt eingesandter Bücher kann nicht gewährleistet werden. Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind in allen ihren Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht, GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, D-37073 Göttingen.

Internet: <http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>

E-mail: info@vandenhoeck-ruprecht.de (für Bestellungen und Abonnementsverwaltung)

© Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISSN 0179-3551

Inhalt

Zu diesem Heft	3
ZUM NACHDENKEN	
<i>Helmut Hanisch</i>	
Kinder als Philosophen und Theologen	4
KENNWORT	
<i>Martin Schreiner</i>	
Erziehen und Tradition	17
THEOLOGISCHE KLÄRUNG	
<i>Holger Delkurt</i>	
Erziehung im Alten Testament	26
<i>Hans-Jürgen Fraas</i>	
Sozialisation, Pluralität und Konfession	40
<i>Peter Dabrock</i>	
Zugehörigkeit und Öffnung. Zum Verhältnis von kultureller Praxis und transpartikularer Geltung	53
AUFGABEN DER MITTEILUNG	
<i>Fritz Koppe</i>	
Die Rechtfertigung des Schattens. Fragen aus der Sicht der Analytischen Psychologie	66
IMPULSE FÜR DIE PRAXIS	
<i>Heidrun Dierke</i>	
Kirchengeschichte neu erschließen	80
LESEHINWEIS	
<i>Georg Lämmlin</i>	
Martin Schreiner (Hg.), Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute; Neukirchen-Vluyn 1999	95

Zu diesem Heft

Heinz Schmidt

Die deutsche pädagogische Diskussion ist auf Modernisierungsprozesse fixiert. Die Gesellschaft werde sich von einer belehrten zu einer lernenden wandeln. Man solle sich nicht so sehr mit dem „Was“, als mit dem „Wie“ des Lernens befassen. Neben den Kulturtechniken, zu denen heute der Umgang mit den Informations- und Kommunikationssystemen gehört, gehe es in erster Linie um formale Fähigkeiten, d.h. um *Schlüsselqualifikationen* wie analytisches, abstrahierendes und vernetztes Denken, selbstständiges Arbeiten und Kreativität. Die Lerninhalte scheinen unwichtig zu sein, da sie ohnehin schnell veralten. Die amerikanische Forschung unterstreicht demgegenüber die Unentbehrlichkeit von Erzählungen und darin enthaltenen Verstehensmustern – tacit knowledge – für jede Kommunikation sowie die Einordnung und Bewertung von Informationen. Erzählungen ermöglichen die Verknüpfung unterschiedlicher Wissens- und Erfahrungsgebiete und liefern Zielvorstellungen für domänenspezifisches Lernen, sind also motivationsrelevant.

Auch in radikal pluralisierten Gesellschaften wird Wissen durch Erzählungen und überlieferte Deutungsmuster organisiert und bewertet. Freilich gibt es viele davon. Nachdenkenswert ist der philosophische bzw. theologische Umgang der Kinder mit solchen Geschichten, über den *Helmut Hanisch* berichtet. *Martin Schreiner* beleuchtet die verschiedenen Aspekte des Verhältnisses von Erziehen und Tradition unter pluralistischen Bedingungen. Bei der theologischen Klärung des Verhältnisses von Tradition, Selbstständigkeit und Gotteserkenntnis hilft insbesondere die alttestamentliche Weisheit, die *Holger Delkurt* untersucht hat. *Hans-Jürgen Fraas* behandelt die anstehende Problematik aus psychologischer und religionspädagogischer Sicht, während *Peter Dabrock* aus theologisch-ethischer Perspektive einen Weg zwischen kommunitaristischer Traditionsbindung und universalistischer Relativierung aufzeigt. Die Rechtfertigung aus Glauben ist die grundlegende Erzählung der Reformation. *Fritz Koppe* verwendet Einsichten der analytischen Psychologie für eine neue didaktische Profilierung dieses schwierigen Unterrichtsthemas. *Heidrun Dierk* gibt mit Beispielen aus der Mentalitätsgeschichte praktische Impulse zu einer erfahrungsrelevanten Behandlung reformationsgeschichtlicher Ereignisse. *Georg Lämmlein* weist abschließend auf einen für die Bildungsdiskussion einschlägigen Sammelband zur evangelischen Identität heute hin.

Kinder als Philosophen und Theologen

Helmut Hanisch

In der neueren pädagogischen Literatur findet sich die These, dass Kinder Philosophen seien. In Analogie dazu wird religionspädagogisch über Kinder gesagt, sie seien Theologen.¹ Zu überprüfen ist, ob diese Analogie gerechtfertigt erscheint. Es ist zu fragen, was es bedeutet, wenn von Kindern als Philosophen geredet wird (I). Im Anschluss daran soll geklärt werden, in welcher Weise Kinder als Theologen zu bezeichnen sind (II). Aufgrund dieser Begriffsklärung ergeben sich religionspädagogische Schlussfolgerungen (III).

I. Kinder als Philosophen

Wenn Kinder als Philosophen bezeichnet werden, mag das in akademisch gebildeten Köpfen Unmut auslösen. Ihnen muss es ungeheuerlich erscheinen, Kinder mit großen Philosophen gleichsetzen zu wollen, denen wir philosophische Systeme verdanken, die von Kindern nicht zu erwarten sind. Schnell stellt sich der Verdacht ein, die Rede von Kindern als Philosophen sei eine ungerechtfertigte Übertreibung. Dieser Verdacht ist bei näherer Betrachtung der einschlägigen Literatur leicht aus der Welt zu schaffen.² Gemeint ist, dass sich Kinder bereits in frühem Alter mit der Rätselhaftigkeit der Welt beschäftigen und Fragen aufwerfen, die seit den Vorsokratikern bis in die Neuzeit hinein das philosophische Denken herausgefordert haben. Ein Beispiel dazu:³

¹ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER im Vorwort zu JOHN M. HULL, *Wie Kinder über Gott reden!*, Gütersloh 1997, 7. – KARL ERNST NIPKOW, *Das rechte Wissen - Comenius und die Schule heute*, in: *Comenius-Jahrbuch*, hg. im Auftrag der Deutschen Comenius-Gesellschaft, Bd. 7/1999, 20-36, hier 24. – GOTTFRIED ORTH/HELMUT HANISCH, *Glauben entdecken - Religion lernen*, Stuttgart 1998, 314 ff.

² Vgl. dazu z. B. MATTHEW LIPMAN/ANN M. SHARP, *Growing up with Philosophy*, Philadelphia 1978. – GARETH B. MATTHEWS, *Denkprobleme - Philosophische Ideen jüngerer Kinder*, Berlin 1990. – EKKEHARD MARTENS/HELMUT SCHREIER, *Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in der Grundschule und Sekundarstufe I*, Heinsberg 1994.

³ Vgl. dazu auch HANS-LUDWIG FREESE, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim/Berlin 1992, 7.

Christa Wolf erzählt in ihrem Roman „Störfall“ – unter dem Eindruck des Reaktorunglücks in Tschernobyl geschrieben – von einem Telefonat mit ihrer Tochter, die folgende Begebenheit von ihrem Sohn berichtet:

„Übrigens beschäftigt er sich gerade mit den letzten Fragen des Daseins. Heute zum Beispiel habe er, auf dem Klo sitzend, seinen Vater durch die Tür gefragt: Papa, wie kommt eigentlich die große Klotür in mein kleines Auge rein? – Erbarm dich! Habe ich gesagt. Und weiter? – Natürlich habe sein Vater ihm daraufhin eine exakte Zeichnung angefertigt: die Klotür, das Auge, in dem die Lichtstrahlen sich kreuzen, der Weg über den Sehnerv zum Sehzentrum im Gehirn. Und daß es die Sache des Gehirns sei, das winzige kleine Abbild im Bewußtsein des Empfängers wieder auf normale Körpergröße zu bringen. – Und? Hat er sich zufriedengegeben? – Du kennst ihn doch. Weißt du, was er gesagt hat? Er hat gesagt: Und wie kann ich sicher sein, daß mein Gehirn mir die Klotür wirklich auf die richtige Größe bringt? – Tja, habe ich nach einer Pause gesagt. Du übrigens: Wie kann man da wirklich sicher sein? Jetzt hör du aber auf, hat meine ältere Tochter mich zurechtgewiesen...“⁴

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Kinder Fragen nachgehen, durch die sie die Welt und ihr Leben zu ergründen versuchen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um ein erkenntnistheoretisches Problem, das darauf hinausläuft, wie der Mensch zu sicherer Erkenntnis gelangt. Die scheinbar einfachen Fragen der Kinder entpuppen sich somit nicht selten als Grundfragen der menschlichen Existenz. Sie fordern das Denken der Kinder und der Erwachsenen heraus. Vieles, was Erwachsenen in der Routine des Alltags als selbstverständlich erscheint, ist es für Kinder ganz und gar nicht. Daneben ist darauf aufmerksam zu machen, dass Kinder oftmals von „metaphysischen Urerlebnissen“ umgetrieben werden, die zum philosophischen Nachdenken führen.⁵ Sie bestehen in Transzenderfahrungen, die durch Einsamkeit, tiefgreifende Ängste, Zweifel oder den Tod ausgelöst werden können. Nicht zuletzt beschäftigen sich Kinder auch mit logischen Problemen. Sie wissen beispielsweise, dass alles einen Anfang hat. Wenn nun alles einen Anfang hat, so können sie durchaus schon in frühem Alter überlegen, müsste der Anfang auch einen Anfang haben. Wenn er aber einen Anfang hat, dann ist der Anfang kein Anfang. Was aber kann dann als Anfang bezeichnet werden? Notgedrungen geraten sie so zu der Erkenntnis eines unendlichen Regresses, den wir bei Kant in der „Kritik der reinen Vernunft“ beschrieben finden.

Aus dem Gesagten ergibt sich: Von Kindern kann deshalb als Philosophen gesprochen werden, weil sie über vieles staunen, das ihnen in der Welt begegnet. Dieses Staunen führt bei ihnen zu perplexen Fragen, denen sie nachgehen und über die sie sich austauschen wollen. Sie berühren oftmals letzte Dinge, die zum Nachdenken zwingen, ohne zu Lösungen zu gelangen. Gerade diese Art des Nachdenkens und das Aufweisen von Aporien ist es, was wir bei Sokrates in den frühen platonischen Dialogen

4 CHRISTA WOLF, *Der Störfall*. Nachrichten eines Tages, Darmstadt 1987, 144.
5 Vgl. H.-L. FREESE, 23 ff.

finden.⁶ Hier steht nicht die Theorie im Vordergrund. Es geht vielmehr um den Prozess des Denkens, das Philosophieren, das von der Einsicht getragen ist, dass das Leben auf der Suche nach Wahrheit der ständigen Überprüfung bedarf. In diesem Sinn kann man davon sprechen, dass Kinder einen natürlichen Hang zum Philosophieren haben. Und in diesem Sinn werden sie als Philosophen bezeichnet.

Pädagogisch wird diese Beobachtung mit der Forderung verbunden, das ursprüngliche Interesse am Philosophieren wach zu halten, weil die Kinder oft in ihrem Drang zur Vergewisserung über sich selbst und die Welt von Erwachsenen behindert werden. Positiv wird diese Forderung damit begründet, dass durch das Philosophieren in den jungen Menschen geistige Fähigkeiten herausgebildet und gefördert werden, die dazu führen, dass sie „vernünftiger“ und „glücklicher“ werden. Zugleich wird davon ausgegangen, dass Kinder durch das Philosophieren in die Lage versetzt werden, ihr Leben zu meistern, weil sie lernen, das „Wesentliche“ zu erkennen.⁷ Das „Wesentliche“ bezieht sich nicht nur auf die gedankliche Beschäftigung mit Dingen, sondern auch auf das Handeln.⁸ Das Philosophieren mit Kindern kann damit zu grundlegenden theoretischen, praktischen und metaphysischen Einsichten führen, durch die ihre Allgemeinbildung eine substantielle Grundlage erhält.

Wenn nun zunächst davon auszugehen ist, dass die allseitige Bildung der geistigen Kräfte junger Menschen eine wesentliche Aufgabe der Schule darstellt, dann erscheint die pädagogische Forderung, mit Kindern zu philosophieren, überflüssig. Um dennoch ihrer Forderung Plausibilität zu verleihen, zeigen die Anwälte dieser Bildungsaufgabe die Schwächen gegenwärtiger Schulbildung auf und gelangen so zu Argumenten, die die Unausweichlichkeit intensiven philosophischen Bemühens bereits im Grundschulalter begründen.⁹

Neben der Auseinandersetzung mit dem vermeintlichen Bildungsanspruch der Schule gilt es jedoch, noch andere Einwände aus dem Weg zu räumen, um Philosophieren mit Kindern schulisch zu legitimieren. Massiver Einspruch ist vor allem von der Entwicklungspsychologie zu erwarten. Und hier ist es besonders der strukturgenetische Ansatz Jean Piagets, der sich dem Philosophieren mit Kindern entgegenstellt. Denn wenn unterstellt wird, dass Philosophieren die Fähigkeit zum formal-logischen Denken voraussetzt, dann sind Kinder aufgrund der Stufenlehre Piagets

6 Vgl. dazu GARETH B. MATTHEWS, Vom Nutzen der Perplexität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie, in: Philosophieren mit Kindern, Rostocker philosophische Manuskripte. Neue Folge. Heft 3 1996, 11-26.

7 Vgl. H.-L. FREESE, 35.

8 Beispiele dafür finden sich u.a. bei ROBERT COLES, *The Moral Intelligence of Children*, New York 1997.

9 Vgl. dazu ALEXANDER ENGELBRECHT, Können Blumen glücklich sein? Einführung in das Philosophieren mit Kindern, Heinsberg 1997, 18 ff.

frühestens ab dem zwölften Lebensjahr fähig, sich mit philosophischen Fragen zu beschäftigen. Vor diesem Hintergrund erscheint es unsinnig davon zu sprechen, dass Kinder zum Philosophieren in der Lage seien. Um die Einwände zu entkräften, die im Anschluss an Piaget vorgetragen werden könnten, weisen Freese und andere nach, dass Kinder früher als es die Forschungsergebnisse Piagets nahe legen, zu formal-logischen Operationen in der Lage seien. Indem Freese auf entsprechende entwicklungspsychologische Studien zurückgreift, gelangt er zu der Schlussfolgerung, „dass selbst jüngere Kinder über größere Fähigkeiten zu selbstreflexivem und schlussfolgerndem Denken verfügen als ihnen Piaget noch zugetraut hatte.“¹⁰ Vor diesem Hintergrund verwirft er die These, „abstraktes Denken läge außerhalb der kindlichen Reichweite.“¹¹ Zugleich verbindet er seine Überlegungen mit dem Tadel an die Adresse Piagets, der versäumt habe, sich auf freie Gespräche einzulassen. Denn dann hätte er entdecken können, zu welch erstaunlichen Denkleistungen Kinder bereits im Grundschulalter fähig seien. Mit anderen Worten, es geht ihm darum, die besonderen Qualitäten des naiven kindlichen Denkens gegenüber dem Denken der Erwachsenen zu unterstreichen.

Aufgrund dieser Feststellungen haben die Anwälte des Philosophierens mit Kindern den Nachweis zu erbringen, dass das sogenannte „naive“ kindliche Denken eine hinreichende Voraussetzung darstellt, um zu philosophieren. Dieses Problem wird in der entsprechenden Literatur ausführlich diskutiert.¹² Beispielhaft sei die Argumentation von Freese genannt. Er geht davon aus, dass das moderne dualistische Denken zu einem Absolutheitsanspruch geführt habe, der besonders das mythische Denken, das Kindern eigentümlich sei, in Misskredit gebracht habe. Die Folge davon sei, dass die materialistischen und rationalistischen Weltdeutungen zu einer „Entzauberung“ der Wirklichkeit geführt haben, der alles Numinose fremd sei.¹³ Übersehen werde, dass dieses wissenschaftliche Denken selbst auf vorrationalen Prämissen beruhe. Wesentlich ist dabei der Hinweis, „dass der Mythos eine von der wissenschaftlichen verschiedene, ihr aber gleichwertige Ontologie und Rationalität verkörpert.“¹⁴ Daraus zieht Freese die Schlussfolgerung, dass die Wissenschaft nicht mehr den Anspruch erheben könne, „im Besitz der alleinigen Wahrheit zu

10 H.-L. FREESE, 61 f.

11 A.a.O. 62. – vgl. dazu auch G. B. MATTHEWS, Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim/Berlin, 1955, 77.

12 Ausführlich äußert sich dazu im Anschluss an Ernst Cassirer SUSANNE NORDHOFEN, Philosophieren mit Kindern. Bausteine für eine theoretische Grundlegung, in: E. MARTENS/H. SCHREIER (Hg.), hier 39.

13 Vgl. H.-L. FREESE, 71.

14 A.a.O. 70.

sein, gleichgültig, wohin uns der Fortschritt führt und wie enttäuschend die Wirklichkeit sein mag, die sie uns zeigt.“¹⁵

Die Rehabilitation des mythischen gegenüber dem wissenschaftlichen Denken wertet das Denken des Kindes auf. Sein Eigenwert tritt nun in den Vordergrund, der darin besteht, dass das Kind nicht abstrakt begrifflich oder in rein funktionalen Beziehungen seine Welt geistig erobert, sondern „in Wesenseinheiten“ denkt. Die vorrationalen mythischen Sinnkonstruktionen des Kindes werden als eine wichtige Vorstufe wissenschaftlichen Denkens angesehen. Wenn sich nun die Schule um Verwissenschaftlichung bemüht und rationales Denken bereits in der Grundschule fordert, dann beraubt sie die Kinder gerade dieses mythischen Zuganges zu der Welt und überlässt sie einer kalten sachlichen Wirklichkeit, der alles Gefühlvolle, Phantastische, Lebendige und Numinose fremd ist. Letztlich geht damit der Sinn des Daseins verloren, den die Heranwachsenden und Jugendlichen später in einer Welt des Irrationalen zu finden suchen – so die Schlussfolgerung Freeses.

Die Forderung, mit Kindern zu philosophieren, ist aufgrund dieser Überlegungen Ausdruck eines kindgemäßen Umgangs mit der Welt, die dem Kind als sinnhaftes Ganzes begegnet. Dabei geht es nicht darum, die Kinder auf die Stufe des mythischen Denkens zu fixieren, wohl aber ihre Verstandes- und Gemütskräfte auszubilden, die sie in die Lage versetzen, das Leben in seiner ästhetischen, ethischen und religiösen Bedeutsamkeit zu erfahren und Zugang zu einer Welt zu finden, die nicht allein auf funktionale Zusammenhänge reduzierbar ist.

II. Kinder als Theologen

Die Parallele der Charakterisierung von Kindern als Philosophen und Kindern als Theologen lässt sich unschwer herstellen. Dabei geht es nicht darum, Kinder als wissenschaftliche Theologen zu sehen, sondern auf ihr Theologisieren aufmerksam zu werden. In dieser Hinsicht gelten die gleichen Eigentümlichkeiten wie beim kindlichen Philosophieren. Jedoch ist der Gegenstandsbereich ein anderer. Während beim philosophischen Fragen und Nachdenken der Kinder letztlich alles zur Disposition steht, geht es im Hinblick auf das Theologisieren der Kinder in erster Linie um den religiösen Bereich, für den die Gottesfrage als zentral anzusehen ist. Diese Annahme wird durch neuere entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse erhärtet. Auszugehen ist davon, dass Kinder bereichsspezifisch denken. Darin besteht ein grundlegender Unterschied zwischen dem Philosophieren und dem Theologisieren der Kinder. Das Theologi-

sieren von Kindern beruht auf „intuitiven religiösen Theorien“¹⁶, die sie aus verschiedenen Beobachtungen konstruieren, wobei sie auch auf psychologische und sozial-kognitive Verstehenskategorien rekurrieren.¹⁷

Dies lässt sich anhand von empirischen Belegen aus der neueren religionspädagogischen Literatur verdeutlichen.¹⁸ Dazu ein Beispiel: Ein zehnjähriges Mädchen geht davon aus, dass sich Gott in den Wolken eine unsichtbare Hütte aus kleinen Wolkensteinen gebaut hat. Auf die Frage, was Gott da oben mache, gibt sie folgende Antwort:

„Wenn eine Wolke vorbeizieht, könnte ich mir vorstellen, dass er da auf die Erde guckt und sich denkt: ‚Nanu, was ist denn da los? Wenn da eine Prügelei ist ... Da muss ich doch gleich etwas machen, dass es nicht böse endet.‘ Dann wird er vielleicht einen Engel beauftragen, ganz schnell runterflitzen und einen anderen Menschen auf den Lärm, der ja auf der Straße dann auch ist, aufmerksam machen, dass der dann rausguckt und das sieht und dann hingehet und die dann auseinanderbringt.“¹⁹

Deutlich wird an diesem Zitat, dass das Mädchen mythisch denkt und offensichtlich eine „intuitive Theorie“ von Gott hat. Sie legt sich zurecht, wo Gott wohnt und wie man sich seine Wohnung vorzustellen habe. Dabei lässt sie sich von anthropomorphen Vorstellungen leiten. So wie Menschen leben und wohnen, so lebt und wohnt auch Gott. Offenbar hat er in den Wolken kein massives Baumaterial zur Verfügung, deshalb muss er auf Wolkensteine zurückgreifen. Erstaunlich ist, dass Gott in der Vorstellung des Mädchens in keinem Schloss oder Haus residiert, sondern in einer Hütte. Damit verbindet sie wohl die Vorstellung, dass Gott nicht allzu reich ist. Wir können weiterhin vermuten, dass sie aufgrund von Alltagserfahrungen mit Erwachsenen ihr Bild der Persönlichkeit Gottes konstruiert. Gott ist für sie mit einem Hüter der Moral vergleichbar, dessen Interesse es ist, dass Menschen konfliktfrei zusammen leben sollen. Auch dies ist eine Erfahrung, die wohl aus dem Alltag der Schule und der Familie stammt. So wie Erwachsene Streit wahrnehmen und dann eingreifen, wenn Kinder zu heftig aneinander geraten, so greift Gott in das Geschehen auf der Erde ein. Schließlich gilt es festzuhalten, dass die Beobachtung, wie beispielsweise Streit auf dem Schulhof geschlichtet wird,

16 Vgl. THOMAS B. SEILER/SIEGFRIED HOPPE-GRAFF, Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in: ANTON A. BUCHER/K. HELMUT REICH, Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendungen, Freiburg (Schweiz) 1989, 77-102, hier: 99 f.

17 Vgl. a.a.O. 100.

18 Z. B. ROBERT COLES, Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992. – URSULA ARNOLD/HELMUT HANISCH/GOTTFRIED ORTH, Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997. – G. ORTH/H. HANISCH, Glauben entdecken - Religion lernen. - J. M. HULL, Wie Kinder über Gott reden.

19 H. HANISCH: „... manchmal träume ich, dass Gott eine Tochter hat, die sich um die Gedanken, Wünsche und Träume der Kinder kümmert ...“. Zur religiösen Phantasie von Kindern, in: Lehren und Lernen, Villingen-Schwenningen, 24. Jg 1998, 19-28, hier 20.

bei dem Mädchen dazu führt, dass Gott einen Engel beauftragt, einen Menschen zu finden, der die Streitenden auseinander zu bringen hat.

Wenn nun die These richtig ist, dass das Theologisieren der Kinder auf intuitive religiöse Theorien zurückzuführen ist, in denen sich die „Theologien“ der Kinder zeigen, dann drängt sich die Frage auf, wie Kinder zu ihnen gelangen. Durch die Beantwortung dieser Frage wird es uns möglich sein, einen Zugang zum Verständnis kindlichen theologischen Denkens zu gewinnen. Entgegen kommen uns in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Begriffsforschung, die sich auf den religiösen Bereich anwenden lassen.²⁰

Für Begriffe gilt, dass sie den Menschen in die Lage versetzen, die Wirklichkeit, die sie umgibt, sei sie physisch oder geistig, zu ordnen und zu verstehen. Anders ausgedrückt: „Begriffe bestimmen, was und wie viel von der Wirklichkeit erfahren wird, wie Phänomene wahrgenommen und eingeordnet werden.“²¹ Für den Aufbau und die Entwicklung von Begriffen ist es eigentümlich, dass sie sich der Mensch aktiv aneignet. Im Hinblick auf Kinder bedeutet dies, dass sie im Laufe der Entwicklung aufgrund individueller psychischer Voraussetzungen und sozialer Einflüsse Begriffe konstruieren, die in der Fachsprache als „idiosynkratisch“ bezeichnet werden. Daneben ist zu bedenken, dass bei der Genese und der Differenzierung von Begriffen soziale Bezugspersonen und eine große Mannigfaltigkeit von affektiven Gestimmtheiten zu einer individuellen Variation von begrifflichen Konstrukten Anlass geben.²² Sie führen nicht zuletzt „zu unterschiedlichen Konfliktsituationen und damit auch zu divergierenden Integrationen und Differenzierungen im Entwicklungsgeschehen.“²³

Diese theoretischen Einsichten lassen sich auf den religiösen Bereich übertragen. Konkret bedeutet dies, dass Kinder selbständig im Rückgriff auf Informationen aus der Umwelt und auf bereits vorhandene Verstehenskategorien theologische Begriffe bzw. intuitive religiöse Theorien bilden. Sie werden sich aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen, in denen Kinder aufwachsen, und ihres geistigen Potentials zwangsläufig unterscheiden. Ein Kind, das in einem religiösen Kontext aufwächst, wird daher möglicherweise differenziertere Vorstellungen von Gott, Jesus Christus und dem christlichen Glauben entwickeln als ein Kind, das in einem areligiösen Elternhaus aufwächst. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass dies kein Automatismus ist. Denn das Kind übernimmt

²⁰ Vgl. dazu z. B. die Studie von ANNETTE CLAAR, *Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen mit Geld umzugehen*, Berlin/Heidelberg/New York 1996.

²¹ THOMAS B. SEILER/WOLFGANG WANNENMACHER, *Begriffs- und Bedeutungsentwicklung*, in: ROLF OERTER/LEO MONTADA: *Entwicklungspsychologie*, Weinheim ²1987, 462-505, hier 473.

²² A.a.O. 489.

²³ Ebd.