

Gerhard Büttner

Gesammelte

Aufsätze

zur

Kinder

theologie

calwer

Gerhard Büttner

Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie

Gerhard Büttner

Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie

Calwer Verlag Stuttgart

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Calwer Verlag-Stiftung.

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4569-6
© 2021 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart –
Alle Inhalte, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken
sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, Kopieren und Bearbeiten der Datei, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Ein detaillierter Datensatz ist im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7668-4561-0

© 2021 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten. Wiedergabe, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Satz und Herstellung: Karin Class, Calwer Verlag
Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –
05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

Internet: www.calwer.com
E-Mail: info@calwer.com

Inhalt

Vorwort	7
I. Kindertheologie – eine Einleitung.....	9
II. Kindertheologie und Kinderphilosophie	11
„Die kindlen haben so feine gedanken de deo [über Gott]“ (Martin Luther) – Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Kinder-Theologie	13
Landkarten des Denkens – Argumentationsstrukturen beim Nachdenken über das Verhältnis zwischen göttlicher Führung und menschlicher Autonomie	28
Kindertheologie zwischen „Glaubenswissen“ und „Kinderphilosophie“	41
III. Kindertheologie zwischen Entwicklungspsychologie und Theologie	49
Woher haben die Kinder ihre Theologie?.....	50
Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten.	67
Die Rolle der Tradition beim Theologisieren mit Kindern	79
Kinder – Theologie	90
IV. Kindertheologie im Vorschulalter	109
Kontingenzverarbeitung als kognitiver Kern des Religiösen bei Vorschulkindern.	111
Religiöse Erziehung als Arbeit am „kulturellen Gedächtnis“ – Überlegungen zur Gebetspraxis im Kindergarten	128
Das Jesuskind zwischen Christkind und Weihnachtsmann – Untersuchungen zur Genese der Weihnachtsgestalten bei Vorschulkindern.	145

„Engel“ – zwischen biblischen Geschichten und kindlicher Phantasiewelt – Empirische Einblicke in die kindlichen Konstruktionsweisen	165
V. Christologie	171
„Halb Mensch, halb nicht, das weiß man nicht so sehr, denn Jesus ist ja eigentlich Gottes Sohn!“ – Kindliche Versuche, die Paradoxien der Christologie bildhaft auszudrücken.	173
Christologie als Wissensdomäne – theologische und didaktische Konsequenzen im Hinblick auf aufbauendes Lernen	191
„Erlöst durch Christi Blut?“ – Die Bedeutung des Kreuzestodes Christi in der Sicht von Schüler/innen der 6. Klasse.	206
VI. ... andere Themen	219
Kinder als Exeget/innen der Heiligen Schrift	220
Der „Heilige Geist“ in der Vorstellungswelt der Kinder	226
„Zwei Personen zur gleichen Zeit an zwei verschiedenen Stellen können nicht ein und dieselbe Person sein, das ist unmöglich –“ Annäherungen an das Thema Trinität im Unterrichtskontext.	234
Mit Kindern und Jugendlichen über den Himmel sprechen.	246
Familienkommunikation und kindliche Gottesvorstellungen im Lichte von Kinderbüchern	264
VII. Theologie von Erzieher/innen und Lehrpersonen	279
Erzieher/innen-Theologie	280
Die Theologie der Kinder, die Theologie der Lehrpersonen	285
Nachweis der Erstveröffentlichungen	289

Vorwort

Seit etwa einem Vierteljahrhundert gibt es einen Diskurs über das, was wir heute selbstverständlich „Kindertheologie“ nennen. Es gibt dazu mehrere Qualifizierungsarbeiten, die dabei auch den bisherigen Diskussionsverlauf dokumentieren. Eine Monografie zum Thema existiert bisher noch nicht. Die hier vorgelegte Sammlung von Aufsätzen umspannt mehr als 20 Jahre und lässt sich als systematische Darstellung meines Konzepts von Kindertheologie verstehen. Die Sammlung versteht sich als Ergänzung zu meinen Beiträgen im „Jahrbuch für Kindertheologie“, wengleich zwei dort erschienene Aufsätze auch in den vorliegenden Band übernommen wurden. Ich habe mich in diesem Band auf solche Titel konzentriert, die ich alleine verfasst habe, was mir nicht immer leicht gefallen ist.

Dass dieses Buch im Calwer Verlag erscheinen kann und von Dr. Berthold Brohm hervorragend betreut wurde, ist nur ein weiteres Zeichen dafür, wieviel die Kindertheologie der Tatsache verdankt, dass er und der Verlag sich von Anfang an für diese Sache stark gemacht haben. Für all das herzlichen Dank!

Frau Lena Muhn hat emsig dazu beigetragen, dass die Aufsätze die angemessene Form erhielten. Auch dafür herzlichen Dank!

Widmen möchte ich das Buch den europäischen Freundinnen und Freunden der Kindertheologie Noemi Bravená (Prag), Anton A. Bucher (Salzburg), Annemie Dillen (Löwen), Henk Kuindersma (Dokkum) und Elisabeth E. Schwarz (Wien).

Haßmersheim, im Frühjahr 2021

I.

Kindertheologie – eine Einleitung

Seit dem letzten Jahrzehnt vor der Jahrtausendwende gibt es in der deutschsprachigen Religionspädagogik ein verstärktes Interesse für die Art und Weise, wie Kinder mit den Inhalten und Formen der religiösen Überlieferung umgehen. Anton A. Bucher und Friedrich Schweitzer fanden – unabhängig voneinander – dafür das Wort „Kindertheologie“. Seit 20 Jahren wird der Diskurs darüber maßgeblich in den „Jahrbüchern für Kindertheologie“ geführt, und dieser erhielt Unterstützung durch wichtige Qualifikationsarbeiten. Es gab immer wieder stilbildende Anregungen, wie etwa die Kasseler Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz oder Kurse zum Philosophieren und Theologisieren, die Anton A. Bucher und Elisabeth E. Schwarz in Österreich veranstaltet haben. Inzwischen findet sich das Stichwort „Kindertheologie“ in zahlreichen Curricula. Da ich selbst das Projekt „Kindertheologie“ von Anfang an durch Veröffentlichungen begleitet habe, könnte die Publikation dieser Aufsätze ein Ersatz für eine mögliche Monografie sein. Beim Zusammenstellen der Beiträge wurde mir mein besonderer kindertheologischer Stil bewusst. Zentral sind für mich dokumentierte Gespräche mit Kindern. Auch wenn man ein mögliches Missverstehen nie ausschließen kann, so zeigen diese Gespräche in eindrucklicher Weise, was Kinder gedanklich zustande bringen können. Dabei muss klar sein, dass die ins Auge gefasste Aussage immer nur bedingt verallgemeinert werden kann, ja dass dasselbe Kind zu einem anderen Zeitpunkt möglicherweise anders argumentieren wird. Immerhin zeigt jedes Beispiel, was prinzipiell möglich ist. Dies hat zu dem Vorwurf der ‚Rosinenpickerei‘ geführt – dem man aber entgegenhalten kann, dass bei optimaler Förderung die meisten Kinder auf einem entsprechenden Niveau entsprechende Beiträge liefern können. Dies löst noch nicht die Frage, inwieweit wir es hier mit ‚Theologie‘ zu tun haben.

Die meisten Gesprächsprotokolle werden in der kindertheologischen Forschung nach einem Verfahren ausgewertet, das sich mehr oder weniger an der sog. ‚Grounded Theory‘ orientiert, einer Variante qualitativer Sozialforschung.¹ Theoriegemäß

1 Gerhard Büttner, „Experimental Teaching“ zur Christologie. Kategorisierung als Forschungsmethode, in: Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 172–187.

findet man die Kategorien, die den Sinngehalt der Protokolle sichtbar machen, im Auswertungsprozess selbst. Wenn ich Kindern die Frage vorlege, warum Gott zur Vergebung der menschlichen Schuld seinen Sohn Jesus Christus sterben ließ, dann erhalte ich ein Bündel sich z.T. widersprechender Antworten.² Wie gehe ich etwa mit den beiden folgenden Aussagen um: „Gott bestrafte Jesus, weil er etwas Böses getan hat“ und „Gott lässt Jesus leiden als Ausgleich für unsere Sünden“? Im Sinne kognitivistischer Entwicklungstheorien (in der Folge von Fritz Oser) kann ich feststellen, dass beide Aussagen einem Do-ut-des-Modell folgen. Als (an der Bibel orientierter) Theologe kann ich nur sagen, dass nur die zweite Aussage theologisch und sachlich korrekt ist. Andere Antworten verweisen auf das Theodizee-Problem, wenn sie das Handeln Gott-Vaters in diesem Fall thematisieren. Man sieht, dass es kaum möglich ist, Aussagen außerhalb dieser vorgegebenen Interpretationsrahmen zu finden. D.h., dass Kinderäußerungen zu theologischen Fragen in der Regel auch als ‚Theologumena‘ verstanden werden können. Doch aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich eine radikale Konsequenz. Wir sind es gewohnt, Aussagen der Theologie nach Kriterien der Richtigkeit zu ordnen bzw. Nuancierungen etwa zwischen orthodox und liberal einzuzeichnen. Doch prinzipiell können wir diese auch unter kognitionstheoretischen Kriterien unterscheiden. Der für die alttestamentliche Theologie so wichtige Tun-Ergehens-Zusammenhang lässt sich beispielsweise als Variante eines Do-ut-des-Schemas lesen. Von diesen Prämissen her ist es sinnvoll und möglich, kindliche Äußerungen über ‚Gott und die Welt‘ in den Modus der Theologie einzuordnen. Natürlich besteht dabei immer auch die Gefahr, Dinge misszuverstehen oder sie überzuinterpretieren. Doch in der Praxis zeigt sich eher das Problem, dass die Breite der kindlichen Beiträge den theologischen Horizont von Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen überschreitet, so dass diese die Qualität der Beiträge nicht erkennen. Insofern sind das Aufzeigen der theologischen Qualität kindlicher Aussagen und deren Verortung zentrale Aufgaben der Kindertheologie. Durch solches Vorgehen entstand ein Fundus von Wissen, der es ermöglicht, Kenntnis davon zu haben, in welchen Vorstellungswelten sich das kindliche Denken über theologische Fragen bewegt. Dies bildet nun aber die Voraussetzung dafür, das religiöse Bildungsangebot zielgenauer zu adressieren.

In den Beiträgen dieses Buches wird gewissermaßen exemplarisch gezeigt, wie das kindertheologische Projekt alters- und themenbezogen profiliert werden kann.

2 Anke Blümm / Gerhard Büttner, „... es ist Gott nicht leicht gefallen, seinen einzigen Sohn zu opfern.“ Wie Schüler/innen der Klassenstufen 4–8 den Tod Jesu sehen, in: entwurf, Heft 1, 1998, 35–37.

II.

Kindertheologie und Kinderphilosophie

Das Interesse an den Fachdidaktiken der Nachbarfächer war lange Zeit in der Religionspädagogik eher gering. Dies galt auch für das ‚Ersatzfach‘ Philosophie / Ethik. Doch als in den neuen Bundesländern der Unterricht in diesem Fach auch in der Grundschule eingeführt wurde, entstand ein Nachdenken darüber, was Philosophie mit Kindern bedeuten könnte. So kamen Versuche in den Blick, eine solche Praxis zu etablieren. Es ist das große Verdienst Rainer Oberthürs, diesen Diskurs in seinem Buch über die ‚großen Fragen‘ referiert zu haben.¹ Dieser Impuls führte bei mir dazu, diese Diskussion genauer zu verfolgen. Für mich war damals frappierend, dass ich in den Werken z.B. von Matthews und Freeses kindlichen Fragen und Antworten begegnete, die nach meinem Dafürhalten den Kern dessen betrafen, was eigentlich den Religionsunterricht ausmachen sollte. Doch dieser interessierte sich in den Jahren vor der Jahrhundertwende eher für religiöse Phänomene in der Alltagskultur oder interreligiöse Themen als für die existentiellen Fragen von Kindern. Die empirischen Befunde der Kinderphilosophie waren insoweit ein wichtiges Argument, als sie deutlich machten, dass eine Orientierung am Kind mit einer gewissen Zwangsläufigkeit in die Richtung dessen gehen musste, was später Kindertheologie heißen sollte.

Schaut man sich die Praxis des Philosophierens mit Kindern im Unterricht an, so zeigt sich – nach der Beobachtung von Mechthild Ralla – ein gewichtiger Unterschied zum Religionsunterricht.² So arbeitet Ersterer vor allem die Argumentationen und deren Logik heraus, wohingegen Letzterer eher assoziative Verknüpfungen (etwa zu biblischen Narrativen) fördert. Dies erschwert es den Religionslehrkräften, eine genaue Kartografie ihres Themas zu erstellen. Genau dies ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte beim Theologisieren adäquat auf die Voten der Schüler/innen reagieren können. In diese Richtung geht mein Aufsatz zu den ‚Landkarten des Denkens‘. Neuerdings haben Oliver Reis und ich diesen Ansatz zu einer allgemeinen Modelltheorie weiterentwickelt.³

1 Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995.

2 Mechthild Ralla, „Also, was jetzt tot ist und noch nicht gelebt hat, das gibt’s eigentlich nicht.“ Neunjährige im Gespräch mit Philosophen und Theologen über Leben und leben, in: P. Müller/ M. Ralla (Hg.), *Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern*, Frankfurt a.M. 2011, 47–70, 67.

3 Vgl. Kap. VII in diesem Band.

Die meisten Dokumentationen zum Theologisieren mit Kindern im Kontext von Schule stammen aus dem konfessionellen RU. Dies fällt besonders im europäischen Vergleich auf. In vielen Ländern stellt sich die Frage, wie und wo das Gespräch über die ‚großen Fragen‘ mit Kindern organisierbar ist. Dabei wird die oben erwähnte Beobachtung relevant, dass das spekulative Philosophieren gewissermaßen zwangsläufig auch zu religiösen Fragestellungen führt. Wie lässt sich eine solche Praxis denken? Dem nähert sich mein dritter Beitrag „Kindertheologie zwischen ‚Glaubenswissen‘ und ‚Kinderphilosophie‘“.

„Die khindlen haben so feine gedancken de deo [über Gott]“ (Martin Luther)¹

Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Kinder-Theologie

Martin Luther spricht von den „feinen Gedanken“ der Kinder in den „Tischreden“ voll Bewunderung. Dies ist gewiss ein Lob des Kinderglaubens. Doch scheint er beim Wort „Gedanken“ weniger das Denken der Kinder zu meinen, denn er fährt fort: „Non enim habent cogitationes de Deo“², auf Deutsch, denn sie reflektieren nicht über Gott. Entbehrt der Glaube der Kinder wirklich des tieferen Nachdenkens, der logischen Überlegung? Dieser Fragen möchte ich im Folgenden nachgehen.

Um unserem Thema gewissermaßen live zu begegnen, müssen wir uns als Lauscher in ein Kinderzimmer begeben. Dort spielen gerade drei 5-jährige Kinder und unterhalten sich über Gott:

„Mascha: Der sieht bunt aus ...

Fabian: ... und hat Arme. Und hat ...

Mascha: ... Beine.

Fabian: Beine. Und hat alles normal wie ein Mensch. Aber das ist dran, dass er viele Menschen in seinem Körper hat und er die immer wieder lebendig bringen kann. Aber bloß keinen Menschen, der tot gegangen ist, kann er wieder lebendig bringen.

Mascha: Und er kann keine Autos lebendig bringen.

Fabian: Gott hat ja alles erfunden. Gott hat die Menschen erfunden und Gott hat ja auch das erfunden, dass in Echt keiner zaubern kann. – Aber das kann sich niemand vorstellen.

Sarah: Auch wenn man's sich nicht vorstellen kann – aber das kann sich niemand vorstellen, ob das echt stimmt oder nicht. Das kann niemand wissen.

Mascha: Der Gott sitzt auch in der Apfelsine. Das könnte doch sein, dass Gott in einer Apfelsine sitzt. Und ich glaube auch, dass Gott immer da im Tuch sitzt. Man kann's nicht sehen. Leider, leider.“³

1 Martin Luther, Weimarer Ausgabe, Tischreden 2, 412. – Mein Dank gilt Elsbeth Rose Frank und Dr. Hartmut Rupp, die mir jeweils eines der schönen Beispiele genannt haben.

2 Ebd.

3 Reinhard Kahl, Laufen, Sprechen, Lutschen. Mascha, Fabian, Sarah, in: Antoinette Becker / Hartmut v. Hentig (Hg.), Geschichten mit Kindern. Velber 1996, 117–122, 121f.

Was haben wir gehört und wie reagieren wir? Erst schmunzeln wir, denken an andere Aussagen aus Kindermund, die wir gelesen oder gehört haben. Doch wenn wir unsere wissenschaftliche Brille aufsetzen, was erblicken wir dann?

Wenn wir Piaget-Kenner/innen sind, dann fällt uns der Artifizialismus auf: „Gott hat ja alles erfunden.“ Alles was ist, muss geschaffen worden sein, vom Handwerker, vom Bauern oder von Gott. Als Konsequenz daraus ergibt sich nach Fetz: „Alles, was ist, hat einen Sinn und letztlich einen Sinn für den Menschen.“⁴

Diese Erfahrung, dass alles einen Sinn hat, ist wohl das Kernstück dessen, was wir gemeinhin Kinderglauben nennen. Doch ist dieser Begriff sehr schillernd. In der Geschichte der Religionspädagogik gab es immer Vertreter, die diesen Kinderglauben idealisiert haben gemäß dem Jesuswort „wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“. Andere sahen ihn als Ausdruck von Unreife an, die möglichst bald oder zu ihrer Zeit zu überwinden sei.

Die neuere Diskussion ist gerade dabei, die Bedeutung des Kinderglaubens als eigenständige Hervorbringung stärker zu würdigen. Dies geschieht nicht zuletzt als Konsequenz der Säuglingsforschung.

Außerdem erweist sich die angelsächsische Unterscheidung zwischen „faith“ und „belief“ als hilfreich. Nipkow hat im Zusammenhang mit Fowler das Wort „faith“ mit Lebensglaube übersetzt. Er wollte damit hervorheben, dass es hier um ein Stück Haltung geht, die nicht nur das Denken, sondern auch alle anderen Funktionen des Menschen umfasst. Doch wie ist es mit dem „belief“, den Glaubensinhalten? Lassen sich in dem von mir präsentierten Abschnitt wirkliche „Inhalte“ ausmachen?

Spontan möchte ich zwei Einfälle nennen: die Tatsache, dass Gott „viele Menschen in seinem Körper hat“, hat Verwandtschaft mit dem Bild des Paulus vom Leib Christi, der sich aus der Gemeinde der Christinnen und Christen zusammensetzt.

Die Angebote von Mascha, Gott in der Apfelsine und im Tuch zu sehen, lassen sich als Bemühung verstehen, das Problem der Gegenwart Gottes angesichts seiner Unsichtbarkeit zu begreifen. Unter dem Stichwort der Ubiquität, d.h. Allgegenwart Gottes hat diese Frage auch Theologen von Rang beschäftigt.⁵

Doch sind Mascha und die anderen Kinder deswegen schon „Theologen“, wie in der neueren Diskussion Anton Bucher als erster behauptet hat?⁶ Oder handelt es

4 Reto Luzius Fetz, Der Kinderglaube. Seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Kindheit, in: Engelbert Groß (Hg.), Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis, Donauwörth 1995, 25.

5 Johannes Stöhr, Allgegenwart (Omnipräsenz) Gottes. Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel/Stuttgart 1971, Sp. 162ff.

6 Anton A. Bucher, Kinder als Theologen?, in: RL Heft 1 (1992), 19ff.

sich hier eher um das, was ein Kritiker in der Diskussion als „Kinder-Theo-Phantasia“ bezeichnet hat? Es geht dabei natürlich um das „Logische“ im Wort Theologie. Anton Bucher möchte, dass man den Kindern zubilligt, „dass sie – auf ihre eigene Weise – auch ‚Theologen‘ sind, die sich darum bemühen, mit der Frage nach dem Letzten und Unbedingten zurechtzukommen und auf sie eine Antwort zu finden.“⁷ Glücklicherweise findet eine solche Sichtweise neuerdings auch Zuspruch zumindest von einigen Systematischen Theologen. So schreibt etwa Wilfried Härle in seiner Dogmatik⁸: „Damit der Glaube das ganze Dasein eines Menschen erfassen und durchdringen kann, ist es notwendig, dass auch das menschliche Denken (samt aller Fragen, Zweifel und Einwände) nicht ausgeklammert, sondern einbezogen wird. Dies geschieht normalerweise in Gestalt einer sog. *Laientheologie*, die auch schon bei Kindern in bemerkenswerten Ansätzen ausgebildet sein kann.“ Die wissenschaftliche Theologie wäre nach Härle demnach ein Sonderfall, der im Prinzip dasselbe betreibt wie die Laientheologie, allerdings nach systematisierteren Spielregeln und Kriterien.

Trotz dieser Ermutigungen wird das Projekt „Kindertheologie“ jedoch noch einer intensiveren Diskussion bedürfen, wenn es mehr sein soll als eine anregende Metapher. Glücklicherweise kann unser Nachbarfach schon auf eine über 10-jährige Diskussion zum Thema „Kinderphilosophie“ zurückblicken. Ich werde deshalb jetzt wichtige Überlegungen aus dieser Diskussion hier vorstellen. Daran werde ich die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse diskutieren und Konsequenzen für Unterricht und Lehrer/innenausbildung formulieren.

Kinderphilosophie

Nach dem instruktiven Überblick von Stephan Englhart⁹ gibt es zwei Grundtypen von „Kinderphilosophie“: Vermittlungstheorien und Haltungstheorien. Ersteren geht es – verkürzt gesagt – vor allem um die Vermittlung rationaler Argumentationsformen bei Kindern. Bei den sog. Haltungstheorien steht dagegen ein entsprechendes Eingehen auf die Produkte kindlichen Phantasierens und Nachdenkens im Mittelpunkt. Theologisches und religionspädagogisches Nachdenken kann wohl besonders von den Autoren der zweiten Gruppe profitieren. Wie andere Rezipienten¹⁰ konzentriere ich mich dabei auf die beiden Autoren Gareth Matthews und Hans-Ludwig Freese. Neben der grundsätzlichen Affinität zu deren Arbeitsweise gefällt mir bei diesen,

7 Ebd., 20.

8 Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin/New York 1995, 65.

9 Stephan Englhart, Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg 1997.

10 Z.B. Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995.

dass sie die religionsphilosophische Dimension bei ihrer Arbeit weder ausblenden noch gar rationalistisch brechen wollen.

Drei Fragestellungen möchte ich herausstellen:

1. Mit welchen Materialien arbeiten Matthews und Freese?
2. Wie nehmen sie die Argumentationen der Kinder auf?
3. Wie definieren sie Ziel und Bedeutung ihres Unternehmens?

Zum ersten Punkt geben wir Matthews selbst das Wort: „Als Anstoß zum gemeinsamen Nachdenken mit diesen jüngeren Menschen benutze ich gewöhnlich Erzählungen, entweder schon vorhandene oder auch solche, die ich selbst zu diesem Zweck geschrieben habe: Die selbst verfassten Geschichten stelle ich immer in unvollendeter Form dar. Bei den Kindern suche ich dann Rat, wie die Erzählungen zu vervollständigen wären. Um eine dieser unvollständigen Geschichten zu ergänzen, braucht man eine Antwort auf eine schon in der ersten Hälfte vorgekommene Philosophische Frage. Und es geht nicht nur um die Aufgabe, die dort angesprochene Frage – z.B. ‚Was heißt tapfer sein?‘ oder ‚Wie kann ich wissen, ob ich jetzt träume?‘ – einfach zu beantworten, sondern auch darum, dass man seine Antworten gegen mögliche Einwände verteidigen kann. [...] Es fragt sich, ob auch klassische Texte der Philosophie diesem Zweck gut dienen könnten. In diesem Zusammenhang denkt man natürlich an PLATON, insbesondere an die frühen Dialoge. Dienen Abschnitte aus diesen Dialogen nicht als idealen Reiz zum Philosophieren, auch mit Kindern?“¹¹

Die Qualität der Kinder-Beiträge zeigt sich in Episoden, wie sie etwa Matthews von einem Seminar erzählt, wo eine Studentin mit dem 7-jährigen Michael das folgende Gespräch führt:

„Die Diskussion begann mit Überlegungen über das Böse und seinen Ursprung. ‚Was macht Menschen böse?‘ ‚Sind Menschen schon immer böse gewesen?‘ und so weiter. Das Gespräch wandte sich dem Wesen des Weltalls zu und schließlich der Frage, ob das Weltall unendlich ist. Meine Studentin hat vermutlich niemals ernsthaft darüber nachgedacht, ob das Weltall unendlich ist. Michael sehr wohl: ‚Mir ist die Vorstellung eines Universums ohne Ende unsympathisch. Das macht mir so ein komisches Gefühl im Magen. Wenn das Weltall immer weiter besteht, gibt es keinen Platz für Gott, der es erschaffen hat.‘¹²

11 Gareth Matthews, „Freundschaft“ und „Autorität“. Sokrates in der Schule: Ein Versuch, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Heft 3, 1993, 174–178.

12 Ders., Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder, Berlin 1991, 52.

Der Clou liegt nun darin, dass diese durchaus gehaltvollen kindlichen Beiträge nicht beliebig sind, wie Hans-Ludwig Freese nachdrücklich herausstreicht:

„Kinder haben bisweilen überraschende philosophische Einsichten, in denen man im Kern die Gedanken der großen Philosophen wiederfindet. Toni drückte einen Gedanken von Anselm von Canterbury aus, wenn er von Gott sagt: ‚Er ist sooo groß, soooo groß – er ist eine Idee.‘ Günther schließt aus dem Satz, dass Gott alles geschaffen habe, ‚Wie merkwürdig, dass sich Gott selbst geschaffen hat.‘, womit er den Gedanken, Gott sei *causa sui*, Ursache seiner selbst, ausspricht. Nicola befindet, dass alles zu wissen und zu besitzen, was man wolle, dem Leben jeden Reiz nähme, ähnlich wie Heraklit, von dem das Wort überliefert ist: ‚Für die Menschen wäre es nicht besser, wenn ihnen alles zuteil wird, was sie wollen.‘“¹³

Ich breche hier die Reihe der Beispiele ab, obgleich sich bei Matthews und Freese noch zahlreiche, auch breiter dokumentierte, finden lassen.

Den Stellenwert des Gesprächs bei Matthews charakterisiert Englhart so: „1. Es ist für Erwachsene gewinnbringend, zusammen mit Kindern philosophische Fragen zu reflektieren. 2. Die Beziehung Erwachsener – Kind soll frei von jeglicher Herablassung und von ungleicher Machtverteilung sein. Kinder sollen als gleichwertige Gesprächspartner betrachtet werden.“¹⁴

Und Helmut Schreier sieht eine zentrale Absicht bei Matthews zu zeigen, „dass Kinder sich mit den gleichen Fragen beschäftigen, an denen die Philosophie sich systematisch abarbeitet.“¹⁵

Deshalb kann es im philosophischen Gespräch auch nicht im Sinne der naturwissenschaftlich geprägten Erkenntnislehre darum gehen, „richtige“ oder „richtigere“ neuere Erkenntnisse gegen „falsche“, weil überholte auszuspielen. Denn in der Philosophie steht wie in der Kunst ein Konstrukt neben dem anderen: Popper ist nicht richtiger als Kant oder Plato, Picasso nicht richtiger als Rembrandt oder eine Höhlenzeichnung.¹⁶

Bevor wir den Sprung zur Theologie machen, sollten wir noch zur Kenntnis nehmen, wie denn die Vertreter der „Kinderphilosophie“ ihr Verhältnis zur wissenschaftlichen Philosophie bestimmen. Englhart bietet hier im Anschluss an Barbara Brüning die Unterscheidung in eine esoterische Philosophie der Fachphilosophen und eine exoterische Alltagsphilosophie. Beide haben ihren Ort und ihre

13 Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim ⁵1994, 14.

14 Stephan Englhart (wie Anm. 9), 117.

15 Helmut Schreier, Geleitwort zur deutschen Ausgabe, in: Gareth Matthews (Hg.) (wie Anm. 11), 11.

16 Ebd., 11f.

Notwendigkeit. Zwingend aber ist, dass beide sich aufeinander beziehen lassen: „Eine esoterische Theorie ist nutzlos, wenn sie sich nicht praktisch bewährt. Eine nicht an esoterischen Theorien orientierte [philosophische] Praxis gerät in Gefahr, wahl- und grundlos ins Blaue zu handeln.“¹⁷

Kinder-Theologie

Lassen sich nun diese Einzelaspekte vom Feld der Kinderphilosophie in den Bereich einer Kinder-Theologie übertragen?

Beginnen wir mit der Präsentation des Materials. Matthews bevorzugt *offene* Fragen. Diese unterscheiden sich grundlegend vom didaktisch verzweckten Fragen dadurch, dass der Frager um die grundlegende Fragwürdigkeit seines Themas weiß. D.h., dass auch dort, wo er oder sie einen bestimmten Antwortweg bevorzugt, die grundsätzliche Möglichkeit für alternative Antworten gewahrt bleibt. Eine inzwischen schon klassisch gewordene Präsentationsform ist das Dilemma. Darauf haben besonders Lawrence Kohlberg und seine Schüler/innen aufmerksam gemacht. Da es keine eindeutig richtige Antwort geben kann, provozieren diese Geschichten immer neue kreative Lösungsversuche.

Nach meiner Beobachtung scheuen wir uns viel zu häufig, uns zur Dilemmastruktur unseres Arbeitsfeldes Theologie zu bekennen. Ich nenne nur aus den biblischen Themen einige beliebige Beispiele: „Soll Josef in Ägypten sich seinen Brüdern offenbaren, nachdem sie ihm so übel mitgespielt hatten; muss Jephta wirklich sein Versprechen gegenüber Gott halten und seine einzige Tochter opfern; soll Petrus in Jerusalem zugeben, dass er zu dem eben verhafteten Jesus gehört?“ Ich möchte an dieser Stelle noch eine Unterrichtserfahrung aus dem Praktikum vortragen.¹⁸ Meine Student/innen baten mich, bei der Elija-Einheit doch bitte die Karmel-Geschichte selbst zu unterrichten. In dieser Geschichte geht es ja darum, dass der Prophet in einer Art Wette mit den konkurrierenden Baalspropheten entscheiden lassen will, wer der rechte Gott sei, JHWH oder Baal. Die Geschichte endet mit dem Sieg JHWHs und dem Tod der Baalspropheten. Bei der Vorbereitung stand mir immer das Religionsheft meines Sohnes vor Augen, wo er mit großer Liebe zum Detail die hingeschlachteten Baalspropheten gemalt hatte. Wie konnte ich eine Wiederholung dessen vermeiden? Ich ging von der Überlegung aus, dass die in der Bibel überlieferte „Lösung“ der Geschichte ja nur eine mögliche darstellt.

¹⁷ Stephan Englhart (wie Anm. 9), 182f.

¹⁸ Gerhard Büttner, Elija – auf dem Karmel und in den Köpfen der Schüler/innen und Religionslehrer/innen, in: entwurf 3/1994, 29–42.

Dies gilt zumindest dann, wenn wir die Beziehung unseres eigenen Glaubens im Verhältnis zu konkurrierenden Religionen diskutieren. So bot ich drei mögliche Lösungen der Geschichte an: einmal trifft der Blitz beide Altäre auf dem Karmel und Elija und die Baalspropheten müssen mit der Koexistenz beider Gottheiten leben, einmal passiert nichts und die beiden Konfliktparteien verständigen sich, dass es letztlich nur einen Gott geben kann, den sie unter verschiedenen Namen verehren, und als drittes die Lösung von 1. Kön 18. Damit hatten die Schüler/innen alternative Lösungsmöglichkeiten, die jeweils auch in ihren Stärken und Schwächen erkennbar wurden. Die biblische Antwort kam dabei gar nicht so schlecht weg. Denn dass es auch geboten sein kann, sich kämpferisch mit problematischen Positionen wie z.B. Scientology auseinanderzusetzen, leuchtete auch den Schüler/innen ein. Dass dabei die Mittel andere zu sein haben als zur Zeit des Elija, ist dabei unstrittig. Immerhin konnte diese zu Recht als schwierig eingeschätzte Geschichte zum Anstoß für eine konstruktive Diskussion werden. Haben wir bisher die Gattung philosophieanregender Texte betrachtet, so geht es jetzt um die Inhalte:

Auffällig ist es für den theologischen Betrachter, welche Texte und welche Themen im Kontext der kinderphilosophischen Diskussion auftauchen. Einerseits finden wir Themen wie „Gott und seine Welten“ oder „Gut und Böse“¹⁹ und dabei Autoren wie Leibniz und Kant bzw. elementarisierte Darstellungen von deren Argumentation, andererseits aber auch den Rekurs auf große philosophisch argumentierende Theologen wie Augustin²⁰, Nikolaus von Kues²¹ und Anselm von Canterbury²². Dabei kommt einer Rezeption auch entgegen, dass diese Werke häufig wie Platon in Dialogform präsentiert werden. Ich will herausstellen, dass die Vertreter der Kinder-Philosophie damit eine Tradition aufnehmen, die in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion verloren gegangen ist.

Warum sind diese philosophischen Fragen zusammen mit aller metaphysischen Spekulation über Himmel, Hölle etc. aus der theologisch-religionspädagogischen Diskussion herausgefallen? Vermutlich rührt dies von der stark historisch fragenden neueren Theologie her. Mit der historisch-kritisch arbeitenden Wissenschaft fragen wir auch in der Religionspädagogik meistens: „Was hat sich ereignet? Was ist geworden?“ und weniger „Was ist?“

19 Hans-Ludwig Freese, Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente, Weinheim 1995, 242ff, 259ff.

20 Gareth Matthews (wie Anm. 11), 122ff.

21 Eckhard Nordhofen, Die Grenzen der Logik, oder: was ist sagbar?, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1991, 54–57.

22 Anselm von Canterbury, Cur deus homo. Warum Gott Mensch geworden. Lat./deutsch, Darmstadt⁵1993.

Dazu kommt eine in unserer Alltagswelt tief verankerte positivistische Weltsicht, die es uns als Erwachsene und Erzieher oft schwer macht, den spekulativen Hintergrund vieler Kinderfragen zu beachten. Hans-Ludwig Freese²³ berichtet ein Beispiel aus Christa Wolfs Buch „Störfall“, wo die Eltern der faszinierten Kinderfrage, wie denn das große Fenster in das kleine Auge des Kindes kommen könne, mit immer neuen naturwissenschaftlichen Erklärungsversuchen beizukommen versuchen. Das in der Frage enthaltene Staunen und die für das Kind offensichtlich interessanteren erkenntnistheoretischen Fragestellungen haben sie damit eher verstellt.

Ich möchte dies erläutern an einem Beispiel, das Armin Krenz²⁴ von dem 5-jährigen Moritz erzählt:

Es ist Frühling. „Alles um ihn herum beginnt grün zu werden und er kann einfach nicht die für ihn schwierige Frage beantworten, wieso plötzlich alle Pflanzen in seinem Garten, im Kindergarten und auf den Straßen, im Wald und im Stadtpark ‚wissen‘, dass es Frühling ist und sie daher grün werden müssen.“

Die Mutter versucht eine Antwort mit dem Hinweis auf eine Art innere Uhr. Das mit der Uhr versteht Moritz erst nicht, weil er keine Uhren gesehen hat. Dann spricht die Mutter von neuem Leben in den Pflanzen. Jetzt fragt Moritz, ob auch sein toter Opa, der jüngst verstorben ist und den er sehr gern mochte, jetzt auch wieder lebendig wird. Da muss die Mutter wieder einen Rückzieher machen und darauf verweisen, dass die Pflanzen im Gegensatz zum Großvater nicht wirklich tot sind. „Moritz lässt nicht locker: ‚Im Kindergarten haben wir aber gehört, dass Gott die Natur wachsen lässt. Da haben wir nichts von einer Uhr erzählt bekommen.‘“ Da fragt die Mutter schließlich Moritz nach seiner Erklärung, und der meint: „Ich stelle mir das Ganze so vor, dass Gott im Frühling auf die Erde kommt und alle Pflanzen berührt. Und die Berührung lässt dann die Pflanzen grün werden. Er muss nur aufpassen, dass er nichts übersieht.“

Eindrücklich ist hier, wie das Kind Moritz einem säkularen Erklärungsversuch der Mutter einen Interpretationsversuch entgegensetzt, den ich für theologisch durchaus gehaltvoll halte. Er knüpft an das Bild Gottes im Garten Gen 3,8 an und lässt auch an den Gedanken einer noch andauernden Weiterschöpfung „*creatio continua*“ denken.

Doch sind solche Identifikationen theologischer Topoi in Aussagen von Kindern wirklich möglich und legitim? Die Frage stellt sich natürlich nach beiden Seiten, Kind und Erwachsenem.

23 Freese, Kinder sind Philosophen (wie Anm. 13), 11ff.

24 Armin Krenz, Kinderfragen gehen tiefer, Freiburg i.Br. ³1996, 22f.

Bezogen auf das Kind wird man vor allem fragen müssen, ob die hier zutage tretenden Äußerungen zumindest eine gewisse Kontinuität und Stabilität haben. Bei dem anfangs beschriebenen Gespräch hat man eher den Eindruck eines spielerischen Vortastens, bei Moritz dagegen ist zu spüren, dass er eine theologische Grundeinsicht „Gott ist der Schöpfer der Natur“ zu übertragen und zu verteidigen weiß gegenüber einer alternativen Deutung der Mutter. Will man dies entwicklungspsychologisch verallgemeinern, dann wird man doch gewiss mit dem Übergang zum konkret-operatorischen Denken im Sinne Piagets, d.h. dem Übergang zur Grundschule, mit zunehmend stabilen Vorstellungen der Kinder rechnen können. Dass diese, um mit Fowler zu sprechen, einen mythisch-wörtlichen Charakter haben, wird man dabei akzeptieren müssen. Dies gilt aber auch für zahlreiche biblische Theologumena.

Was bedeutet das für die erziehenden Gegenüber der Kinder? Gewiss wird man eine ausgeprägte theologische Kompetenz brauchen, um die Gesprächsangebote der Kinder auch wirklich zu erkennen und dann aufnehmen zu können.

Wie schwierig dies oft ist, möchte ich an der kleinen Anekdote zeigen²⁵: Eine Lehrerin vermittelt den Kindern, dass das zunehmende Kerzen-Licht der Adventszeit die Ankunft des Jesuskindes ankündigen soll. Dies wird auch in Liedern, Geschichten usw. vorbereitet. Doch als ein Kind dann die Weihnachtsgeschichte im Stall von Bethlehem mit hellen gelben Farben umkränzt, schilt die Lehrerin das Kind, denn die Geburt Jesu fand doch nachts bei Dunkelheit statt und nicht bei erleuchtetem Himmel.

Dass sie die Möglichkeit der Engelserscheinung Lk 2,9 nicht bedacht hat, ist der offensichtlichste Fehler der Lehrerin. Gravierender ist wohl, dass sie ihre eigene Licht-Theologie selbst nicht ernst nimmt. Sie konnte sie zumindest nicht identifizieren, wenn sie außerhalb des von ihr benannten Kontextes auftaucht. Spitz gesagt, außerhalb der Kerzen gibt es für sie keine Theologie des Lichts.

Verallgemeinert wird man sagen können, wir brauchen Religionslehrer/innen, die gute Theolog/innen sind. Doch diese Theologie muss wie eine Fremdsprache nach beiden Richtungen benutzbar sein. Es geht nicht nur darum, „Theologisch“ zu sprechen, sondern mehr noch darum, die Fremdsprache „Theologisch“ zu verstehen. Dabei sollte unser „Theologisch“ nicht nur einzelne wenige Vokabeln umfassen. Je mehr scholastische, gnostische, arianische theologische Konstrukte wir kennen, umso mehr können wir den Reichtum der unmittelbaren Schöpfungen der Kinder verstehen. Wenn wir sie verstehen, können wir sie, wie dies etwa Matthews tut, extra aufnehmen und formulieren und dann den Schüler/innen

25 Leider kann ich mich nicht mehr erinnern, in welcher Zeitschrift ich diese Episode gefunden habe.

wieder zur Diskussion vorstellen. Dies wird auch die Kinder in ihrer Erfahrung bestärken, dass sich ihr eigenständiges Theologisieren lohnt.

Andererseits wird man mit Matthews darauf verweisen können, dass es nicht zuletzt die Erwachsenen sind, die bei einem solchen – in unserem Fall nun theologischen – Diskurs profitieren.

Will man ein erstes Resümee des Vergleichs von Kinderphilosophie und dem Projekt einer Kinder-Theologie ziehen, dann lassen sich folgende Beobachtungen festhalten:

1. Die Arbeiten zur Kinder-Philosophie finden auf einem Terrain statt, das sich zu einem nicht unerheblichen Teil deckt mit den Arbeitsfeldern der Religionspädagogik. Das hängt damit zusammen, dass – wie Freese²⁶ konstatiert – die Kinder-Philosophie in ein Vakuum vorgestoßen ist, was die religiös fundierte Daseinsvorsorge angeht. Wir finden in den Beiträgen der Kinder-Philosophie aber auch drei der vier von Nipkow diagnostizierten religiösen Grundfragen²⁷ von Jugendlichen: die nach der Weltentstehung, die nach dem Geschick nach dem Tode und die nach Gottes Existenz. Denn dies sind auch Grundfragen der Philosophie.

2. Wenn Freese²⁸ meint, dass alle wirklich wichtigen Fragen der Philosophie solche sind, die auch ein Kind versteht, dann sollte diese Überlegung auch die Theologie herausfordern. Umgekehrt gelingt es Anton Bucher in den Antworten von Kindern und Jugendlichen zur Frage nach dem Leid in der Welt, die Grundmuster der offiziellen Theologie wiederzufinden. Von daher meint er, dass nichts mehr dagegen spricht,²⁹ „auch in Kindern Wesen zu sehen, die auf ihre ureigene Weise Welt deuten, auch eine Theodizee entwickeln und in folgedessen auch ‚Theologen‘ sind, nicht wissenschaftlich diplomierte zwar, aber doch ‚Gottesgelehrte‘, auf die hinzuhören der ‚wissenschaftlichen‘ Theologie zu raten ist.“

3. Wenn Enghart³⁰ darauf verweist, dass es eher um das „Philosophieren mit Kindern“ geht als um eine „Kinderphilosophie“, dann ist auch dies prinzipiell übertragbar. Es geht in der Tat weniger darum, dass Kinder eine ausgearbeitete Theologie entwickeln, obwohl auch dies mit zunehmendem Alter nicht unmöglich ist. Wichtiger ist es, ein gemeinsames Ringen zum Verstehen von „Gott und der Welt“ zu ermöglichen. Was damit gemeint ist, möchte ich an einem Zitat von Freese zeigen, in dem ich das Wort philosophisch durch theologisch ersetzen möchte³¹:

26 Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen* (wie Anm. 13), 21.

27 Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1992, 377ff.

28 Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen* (wie Anm. 13), 16.

29 Anton A. Bucher, *Kinder und die Rechtfertigung Gottes*. *Schweizer Schule*, 79. Jg. 10/1992, 7f.

30 Stephan Enghart (wie Anm. 9), 21.

31 Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen* (wie Anm. 13), 90.

„Kinder sind ideale Partner für das philosophische Gespräch: Sie besitzen einen ausgeprägten Sinn für das Rätselhafte und Staunenerregende. Für Ungereimtheiten und Perplexitäten, ihr Denken ist spielerisch, risikofreudig, offen, noch nicht festgelegt und eingeengt durch konventionelle Antworten, sie besitzen spekulative Phantasie und, was schwer zu fassen ist, bisweilen tiefere Ahnungen, metaphysische ‚Wahrheitswitterungen‘.“

4. Entwicklungspsychologisch gesehen wird man die größte Produktivität gewiss bei den Kindern der Grundschulzeit finden, eine Weiterführung des Theologisierens ist aber auch in den Sekundarstufen möglich.

5. Die entscheidenden Kriterien für das Theologisieren mit Kindern sind einmal die Fähigkeit zum Zuhören und zur Gesprächsführung, zum andern die theologische Kompetenz des erwachsenen Partners. Da mir dieser Gedanke besonders am Herzen liegt, möchte ich ihn nochmals an einem Matthews-Beispiel erläutern.

Matthews entlaust zusammen mit seiner vierjährigen Tochter die Katze. Sarah möchte wissen, woher die Flöhe kommen. Als Matthews antwortet, von einer anderen Katze, beginnt der Regress, denn Sarah möchte natürlich wissen, woher diese Katze die Flöhe erhielt usw., und meint schließlich ungeduldig: „Aber Daddy [...], es kann doch nicht unendlich so weiter gehen, das einzige, was unendlich weitergehen kann, sind Zahlen!“³²

Die Antwort von Sarah ist beachtlich. Doch wer den von Thomas von Aquin überlieferten Gottesbeweis durch die Frage nach dem „ersten Bewegter“ kennt, kann weiterfragen nach ersten Katzen und ersten Flöhen und geriete dann in eine ähnliche Argumentationskette wie Thomas. Denn wenn alles, was in Bewegung ist, von einem anderen bewegt worden sein muss, dann ergibt sich die Frage nach dem „ersten Bewegter“, den er dann mit Gott identifiziert.

Das Theologische in der Kindertheologie

Nach meinen bisherigen Ausführungen konnte man den Eindruck gewinnen, dass Kindertheologie nichts anderes sei als eine Sonderform der Kinderphilosophie. Im letzten Abschnitt möchte ich deshalb versuchen, einige Besonderheiten der Theologie in diesem Zusammenhang zu erarbeiten.

Der Weg des Philosophierens und Theologisierens, wie ich ihn bisher gezeichnet habe, ist ein induktiver. Kindliche Erfahrungen und kindliche Reflexion ver-

32 Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995, 7f.

binden sich mittels Moderation mit bestimmten Gestaltungen, wie wir sie aus der philosophischen, z.T. auch der theologischen Tradition kennen. Doch kann sich das Theologisieren auf diesen induktiven Weg beschränken? Vermutlich nicht. Theologie, zumindest christliche Theologie braucht einen zweiten Bezugspunkt. Diesen bilden die Bibel als Ort der Offenbarung Gottes einschließlich ihrer Auslegungsgeschichte und die Bekenntnisse der Christenheit. Klassischerweise hat Theologie ihre Wahrheiten von diesen Axiomen her abgeleitet. Das Konzept einer Kindertheologie ließe sich auf diesem Wege allerdings nicht gewinnen. Kinder kommen in einem solchen Modell nur als Rezipienten vor, die die Wahrheiten möglichst ungefragt zu übernehmen hätten. Ein solches, als autoritär empfundenes Modell von Theologie verfällt in der Moderne und Postmoderne zunehmend der Kritik. Der Religionssoziologe Peter Berger spricht in diesem Zusammenhang von einem Zwang zur Häresie.³³ Häresie bedeutet hier die Notwendigkeit vieler konkurrierender Antworten auf theologische Fragen. Berger verweist zu Recht auf den Wortstamm *haireo* – wählen. Häresie wäre demnach weniger die Abweichung vom Richtigen als Ausdruck ständiger Qual der Wahl. Allerdings hat diese Wahlsituation auch ihre spezifischen Schwächen in dem Umstand, „dass geistige Aufgeschlossenheit nicht selten mit geistigem Leerlauf einhergeht, und dies frustriert den starken religiösen Hunger nach Sicherheit“³⁴ Nur eine orthodoxe (also rechtgläubige) Antwort vermag der Ungewissheit Paroli zu bieten, weil sie auf den Zweifel verzichtet.

Meine These lautet nun dahin, dass ein Theologisieren mit Kindern zwischen diesen beiden Polen Orthodoxie und Häresie ausgespannt sein sollte, weil es so der Sache der Theologie und auch der der Kinder entspricht.

Ich möchte das Gesagte nochmals erläutern anhand eines Beispiels kindlicher Theologie. Anlässlich des diesjährigen Kirchentages haben Leipziger Schüler/innen der 4. und der 9. Klasse ein ABC zu Fragen des Glaubens entworfen. Ich stelle hier eine Viertklässler-Antwort zu Gott und zu Jesus vor.³⁵

„Gott ist der Vater von Jesus [...] Gott hat die Welt geschaffen. Niemand weiß, wie Gott aussieht. Aber er ist sein bester Helfer und Freund. Man singt für Gott, weil er jedem die Schulden vergibt. Und man betet zu Gott, weil er seinen Sohn für uns geopfert hat.“

33 Peter Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg i.Br. 1992.

34 Ebd., 76.

35 Burkhard Jung (Hg.), *Himmel und Heide*, Leipzig 1997, 32.

Wie soll man darauf reagieren? Es ist schön zu sehen, dass Schüler/innen in der Lage sind, zentrale Glaubensaussagen eigenständig zu formulieren. Es bestätigt sich eine Beobachtung meiner eigenen Untersuchungen, dass Kinder besonders dann in der Lage sind, eigenständige theologische Aussagen zu formulieren, wenn sie bereits über ein entsprechendes eigenes Vorwissen verfügen. Als wir Kinder baten, Jesu vermutliches Verhalten angesichts einer Bedrohungssituation am See Genezareth zu beschreiben, brachten sie analoge Szenen von Mose und Jona oder auch von anderen Jesusgeschichten. Man kann wohl sicher aussagen, dass die Verfügung über eigene theologische Bausteine die Schüler/innen dazu befähigt, eigenständige theologische Häuser zu bauen.

Die Schwierigkeit mit der „korrekten“ Schülerantwort fängt dort an, wo wir eben nicht sicher sein können, ob die Kinder das nur nachsprechen, weil es Konvention ist. Oder haben sie es wirklich verstanden und zumindest teilweise in ihre persönliche Glaubensbiografie integriert? Darin liegt nämlich der besondere Reiz von *abweichenden* Interpretationen, dass man ihnen häufig abspürt, wie sehr sie wirklichem Nachdenken entsprungen sind. Ich möchte dies belegen durch zwei Antworten von Schüler/innen auf eine schriftliche Befragung zum Thema „Warum ließ Gott Jesus leiden und sterben?“

So schreibt eine Sechstklässlerin:

Man würde denken, dass Gott Jesus lieber hat als die anderen. Gott hätte dann Lieblingskinder gehabt. Man würde dann denken, dass Gott immer den Besseren hilft. Die anderen hätten sich dann vernachlässigt gefühlt. Und wären neidisch auf Jesus und wollten ihn dann vielleicht umbringen, damit Gott keinen Liebling mehr hat.

Oder aus derselben Klasse:

Da Jesus Gottes Sohn war, und Gott im Himmel lebte, wollte er wahrscheinlich, dass Jesus in den Himmel kam und ihm half, die Welt in Ordnung zu halten. Doch da das Gerücht aufkam, dass Jesus seine Landsleute verraten hat, dachte Gott wahrscheinlich, dass das die Lösung sei, sein Problem zu lösen.

Beide Antworten sind im wahrsten Sinne des Wortes sehr unorthodox. Man kann in ihnen die von Friedrich Schweitzer beschriebene Tendenz der Kinder entdecken, theologische Fragestellungen in den Kontext des eigenen Familienverständnisses zu assimilieren³⁶. Es geht dann um Lieblingskinder und Vater-Sohn-Beziehungen.

³⁶ Friedrich Schweitzer u.a., Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 15ff.

Sind aber deshalb diese beiden Antworten theologisch völlig unhaltbar? Ich meine nicht. Ist der Gedanke, dass Jesus kein „Lieblingskind“ sein sollte, nicht eine radikale Konsequenz des Gedankens von der Menschwerdung Gottes? Lässt sich in der zweiten Antwort nicht eine Ahnung vom Gedanken der Mitregentschaft Christi entnehmen?

Wollte man die Schüleraussagen als endgültige Formulierungen ansehen, dann könnte man sie gleichwohl nicht ohne weiteres so stehen lassen. Sieht man sie allerdings als Voten oder sogar als Anstöße in einem theologischen Diskurs, dann können sie zweifellos fruchtbarer wirken als die beiden zitierten Aussagen der Leipziger Schüler/innen.

Was ist dann das Charakteristikum des Theologisierens mit Kindern – gerade auch im Kontrast zur Philosophie? Es ist wohl das oben erwähnte Ausgespanntsein zwischen Orthodoxie und Häresie. Bleibt das Gespräch zu nahe bei der Orthodoxie, dann reduziert es sich auf die Reproduktion von bereits Geläufigem. Löst es sich aber völlig von der Orthodoxie, dann läuft es Gefahr, ins Beliebiges abzugleiten, was die Schüler/innen dann häufig mit dem Begriff des Laberns bedenken. Der abschließend vorgestellte Gesprächsausschnitt bringt dies, wie ich meine, exemplarisch zum Ausdruck. Auf Anstöße und Nachfragen seines Vaters ist der 12-jährige Benjamin in der Lage, die *christliche Lehre*, die ihm in der Sonntagschule zuteil wurde, kreativ zu bedenken und in diesem Zusammenhang dann auch eigenständige theologische Überlegungen anzustellen. Dabei zeigt sich, dass sein Gedanke, sich Gott als Baby vorzustellen, unkonventionell ist und spekulativ. Doch beim zweiten Blick erweist er sich als Ausdrucksform klassischer Theologie. Im angegebenen Fall lässt sich der Gedanke der Inkarnation Gottes in Jesus Christus finden, was er selbst zum Ausdruck bringt.

Das Gespräch, das Ronald H. Cram schildert³⁷, findet während einer Autofahrt statt und beginnt mit Überlegungen zum Gebet. Benjamin betet zu Gott, erinnert sich aber an einen Fall, wo Gott ihn trotz Gebets mit dem Fahrrad stürzen ließ, was die Sicherheit seines Vertrauens in Gott beeinträchtigt hat. Er hält Gott, trotz Nachfragen, für ein „Er“ und führt dies auf die Informationen der Sonntagschule zurück. Doch der Vater gibt sich mit der konventionellen Antwort Benjamins nicht zufrieden:

„Vater: Gut, lass uns annehmen, dass du dir Gott vorstellen kannst, wie du möchtest.

Wie würdest du dir Gott dann vorstellen?

Benjamin: Ich denke, Gott ist ein Baby.

37 Ronald H. Cram, *Knowing God. Children, Play and Paradox*, Religious Education, 91, Heft 1, Winter 1996, 55–73, 63f, Übertragung ins Deutsche von mir.

Vater: Ein Baby?

Benjamin: Ich denke, Gott möchte alle gern überraschen. Wie Jesus im Stall.

Vater: Wäre es dir angenehm, zu einem Gott zu beten, der ein Baby ist?

Benjamin: Oh natürlich! Babys wissen alles. Du musst ihnen nur die richtige Frage stellen, um das, was sie wissen, herauszubekommen.

[...]

Vater: Hast du solche Ideen schon einmal früher deinen Sonntagsschullehrern mitgeteilt?

Benjamin: Oh nein! Sie würden mir nur sagen, dass es falsch ist oder so was.

Im Übrigen sind sie nach dem Unterricht niemals da, um mit einem zu sprechen.

Vater: Hat dich in der Kirche schon einmal einer etwas gefragt über Gott, was du über ihn denkst?

Benjamin: Nein, niemals. Sie erzählen mir nur, was ich zu denken habe.“

Landkarten des Denkens

Argumentationsstrukturen beim Nachdenken über das Verhältnis zwischen göttlicher Führung und menschlicher Autonomie

Gareth B. Matthews beginnt eines seiner Bücher mit einer Episode mit seiner damals vierjährigen Tochter Sarah. Beim Entflohen der Katze äußert das Mädchen Überlegungen über die Herkunft der Flöhe. Die Unterhaltung mit dem Vater und dessen Hinweise auf andere und weitere Katzen als Ursprung dieser Parasiten führt zu dem Ausspruch des Mädchens: „Es kann doch nicht unendlich so weitergehen, das einzige, was unendlich weitergehen kann, sind Zahlen!“¹ Bei den meisten Eltern und wohl auch Lehrer/innen wäre das Gespräch vermutlich viel kürzer verlaufen, weil der erwachsene Gesprächspartner den Dialog abgebrochen hätte, weil er ihm sinnlos erschien. Im beschriebenen Falle ging der Dialog wohl nicht nur deshalb weiter, weil Matthews ein besonders geduldiger Vater ist, sondern deshalb, weil diesem als Philosophielehrer dazu der kosmologische Gottesbeweis einfällt mit dem Gedanken, dass der infinite Regress schließlich zur Frage nach der „Ersten Ursache“ und damit nach Gott führt.²

Ich möchte diese kleine Szene als Ausgangspunkt von Überlegungen nehmen, die es ermöglichen könnten, dass künftig mehr Lehrer/innen (und vielleicht auch Eltern) in die Lage versetzt werden können, in entsprechenden Situationen das „anspruchsvolle“ Gesprächsangebot auf Seiten der Kinder zu erkennen und dann angemessener zu antworten. Es geht dabei einmal um die *strukturbildende* Funktion solcher Dialoge einerseits sowie um die Gestalt entsprechender philosophischer oder theologischer *Denk- und Argumentationsstrukturen* andererseits.

Die Bildung von Verstehensstrukturen

Wie kann die kleine Sarah herausfinden, dass sie mit ihrer Frage einem wichtigen philosophischen Thema auf der Spur ist? Nach Piaget muss das Kind eine entsprechende Struktur in seinem Denken herausbilden, damit es in der Lage sein wird,

1 Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995, 7.

2 Ebd., 8.

eine Sache wie den infiniten Regress zu verstehen. Wie kann so etwas geschehen? Ulrich Oevermann versucht dieser Frage im Anschluss an den folgenden Kinderdialog nachzugehen:³

„Zwei Geschwister im Alter von vier und sechs Jahren sitzen abends gemeinsam in der Badewanne. Der Ältere hat dem Jüngeren sein Spielzeug, eine Ente mit Rädern, weggenommen, um ihn zu ärgern. Der Jüngere verlangt das Spielzeug zurück mit den Worten: ‚Gib mir mein Rädchen wieder, das ist meins!‘ Darauf der Ältere in einer von der berechtigten Forderung des Jüngeren ablenkenden und zugleich als Person degradierenden Kommentierung: ‚Ha, ha, das ist ja gar kein Rädchen, das ist eine Ente.‘ Das lässt der Jüngere nicht auf sich sitzen und antwortet: ‚Da kann man auch Rädchen zu sagen.‘“

Das Gespräch ist deshalb interessant, weil der Jüngere in seinem Antwortverhalten auf eine metasprachliche Äußerung zurückgreift, die er von seiner kognitiven Entwicklung eigentlich noch gar nicht „beherrschen“ kann. Der Jüngere kannte zwar die beabsichtigte konternde Wirkung seiner Äußerung, wohl aber kaum die Regeln der Unterscheidung zwischen Meta- und Objektsprache.⁴ Ähnlich der Kreisreaktionen in der sensumotorischen Phase vermag das Kind jetzt offensichtlich auf der Basis seiner sprachlichen Kompetenz „versuchsweise“ oder „zufällig“ Dinge auf einem kognitiven Niveau zu formulieren, dessen Gebrauchsregeln es „eigentlich“ noch gar nicht beherrscht. Allerdings erhält das Kind in der Interaktion mit Erwachsenen dann u.U. eine Bestätigung seines Versuchs und kann in späteren Interaktionen dann zunehmend sicherer von dieser neuen Artikulationsweise auch bewusst Gebrauch machen. Im Anschluss an Piagets Arbeit zur Entstehung des Moralischen Urteils unterscheidet Oevermann zwei Modi der Interaktion: die eher „herrschaftsfreie“ in der Gleichaltrigen-Gruppe und die „zwangsstrukturierte“ mit den Erwachsenen.⁵ Gerade letztere dient dazu, in sozialisierender Weise in die Regelwerke des gesellschaftlichen Lebens einzuführen und auch individuell sicher die entsprechenden Strukturen herauszubilden.

3 Ulrich Oevermann, Der Stellenwert der „Peergroup“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese, in: Dieter Katzenbach (Hg.), Piaget und die Erziehungswissenschaften heute, Frankfurt a.M. u.a. 2000, 30f.

4 Ebd., 31.

5 Ebd., 39.

Die Bedeutung für den schulischen Kontext

Es gehört gewiss zu den hervorragenden Zielen schulischen Unterrichts, den Schüler/innen bei der Herausbildung von Denk-, Handlungs- und Regelstrukturen behilflich zu sein. Die Frage ist, in welcher Weise dies unterrichtlich realisiert werden kann. Es lässt sich schnell Einigkeit darüber gewinnen, dass ein solcher Unterricht bei den „großen Fragen“ der Kinder und Jugendlichen einzusetzen hat.⁶ Daneben gibt es gleichzeitig die Überzeugung, dass Texte und Themenstellungen der Tradition etwas zu deren Erhellung beitragen können. Auch wo das Klassengespräch versucht, der Gestalt des sokratischen Gesprächs nachzueifern, scheidert es doch häufig daran, dass ein solches eher für die dialogische Situation als für ein Gruppengespräch konzipiert ist.⁷ Neben diesem strukturellen Problem zeigt es sich, dass es für Lehrer/innen enorm schwierig ist, *gleichzeitig* der Komplexität der Schülervoten und der des Unterrichtsgegenstandes gerecht zu werden. Was wünschenswert wäre, ist eine Aufbereitung des Themas, die den Lehrer/innen für eine offene Gesprächsführung als Orientierung dienen könnte. Eine solche Hilfe hätte zur Voraussetzung, dass das Thema in seinen Facetten oder Modulen für die Unterrichtenden vorbereitend analysiert werden könnte. Wer jetzt einwendet, dies geschähe bei jeder Unterrichtspräparation auf das Thema schon immer, der sollte bedenken, dass meine Überlegungen nicht primär an der Entfaltung der Sachlogik interessiert sind, als vielmehr an der *Logik der Aneignung*.⁸ Was denken Kinder und Jugendliche über den Ursprung der Namen, über die Theodizee, über eine mögliche Deutung des Kreuzestodes Christi? Das Plädoyer dieses Beitrages geht dahin, durch empirisches Forschen das Wissen über diese Rezeption zu erweitern und dafür zu werben, dass das bereits vorhandene Wissen unterrichtlich fruchtbar gemacht wird. Ich möchte dies anhand eines unterrichtspraktischen Beispiels erläutern und anschließend grundsätzliche Überlegungen anschließen.

6 Für den Religionsunterricht hat solche ausfindig gemacht: Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995, z.T. identisch mit den „elementaren Fragen, an denen alles zu hängen scheint“ bei Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 21992, 377ff.

7 Gerhard Büttner, *Fragen – Lenken – Zuhören. Das fragend-entwickelnde Gespräch im Religionsunterricht*, in: *entwurf*, 1/1997, 45–48.

8 Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke, *Aneignung und Vermittlung*, Gütersloh 1995.