

Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

*Herausgegeben von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich,
Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch, Friedhelm Kraft, Hanna Roose,
Bert Roebben, Martin Rothgangel, Thomas Schlag, Martin Schreiner
und Elisabeth E. Schwarz*

»He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles«

Theologisieren mit Kindern aus
bildungs- und religionsfernen Milieus

Jahrbuch für Kindertheologie
Band 13

Herausgegeben von
Gerhard Büttner und Friedhelm Kraft

Calwer Verlag Stuttgart

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4321-0

ISBN 978-3-7668-4320-3

© 2014 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: Beltz Bad Langensalza GmbH

E-Mail: info@calwer.com

Internet: www.calwer.com

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

I. Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke

Bernhard Grümme

Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie	11
--	----

Katharina Kammeyer

Inklusives Theologisieren in Gesprächen und darüber hinaus. Anregungen zur Klärung von Teilhabemöglichkeiten durch fachdidaktische Niveaudifferenzierung	25
--	----

Mirjam Schambeck

»Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann.« Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern.....	44
--	----

Michael Fricke

Über Kindertheologie an der Förderschule. Ein Beitrag aus grundsätzlicher und empirischer Sicht	54
--	----

II. Pädagogische Anregungen

Noemi Bravená

Theologisieren mit religionsfernen Kindern zum Thema Engel	69
--	----

Frank M. Lütze

»Jesus hat sich ans Kreuz nageln lassen, weil er voll hinter seiner Weltanschauung stand.« Christentum reflektieren mit nicht religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen	76
--	----

Johannes Schimming

»Der ist ausgebrochen!« – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	83
--	----

Barbara Strumann

»He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles.«

Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott. 95

Sabine Dievenkorn

Theologie mit und für Kinder in Chile – Religionspädagogische Impulse aus Schule und Kirche in modernen postkolonialen Strukturen 102

Gerhard Büttner

Gottesbilder von Kindern als Herausforderung für die kindertheologische Forschung. 110

Rainer Oberthür

»Glauben Christen an drei Götter?« Trinität – biblisch-theologische Grundlagen und Impulse zum Theologisieren mit Kindern 115

Viola Maria Fromme-Seifert

Madita, Gott und der Eifelturm – Theologische Gespräche mit Kindern mitten im Leben. 128

Gerhard Büttner

Mindeststandards kindertheologischer Forschung. 138

Friedhelm Kraft

Wie lernt der Mensch Religion? In welcher Weise ist Glaube lehrbar? 142

III. Buchbesprechungen

Herbert Stettberger: *Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel* 149

Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich: *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* 151

Mirjam Zimmermann / Constantin Klein / Gerhard Büttner (Hg.): *Kind – Krankheit – Religion. Medizinische, psychologische, theologische und religionspädagogische Perspektiven* 153

Katharina Kammeyer / Erna Zonne / Anabelle Pithan (Hg.): *Inklusion und Kindertheologie* 155

Theologisieren mit Kindern – Grundlagen, Impulse und Beispiele aus der Praxis, DVD von Guy Rainotte 155

Die Autorinnen und Autoren. 157

Vorwort

Nach mehr als einem Jahrzehnt Kindertheologie lohnt es sich trotzdem immer wieder zu prüfen, an welchen Stellen der Diskurs weiterzuführen ist. In den Anfangsjahren bemühten wir uns, den Ansatz im Gespräch mit der Theologie zu profilieren. Wir begannen dann zu überlegen, wie Kinder in einer religiös pluralen Welt mit den Differenzen umgehen. Es erwies sich damals (JaBuKi 8) als schwierig, auf empirische Befunde zurückzugreifen. Erst danach lag (etwa durch die entsprechenden Tübinger Studien) belastbares Material vor. In einer ähnlichen Situation befinden wir uns derzeit im Hinblick auf die Theologie von Kindern, die fern von einem bürgerlichen Milieu aufwachsen, das in der Regel zumindest offen für religiöse Themen ist. Die Fragestellung ist schwerwiegend, zielt sie doch mitten hinein in die Selbstbeschreibung von Kindertheologie einerseits, in das Selbstverständnis dessen, was Kirche sein kann und soll, andererseits.

Betrachten wir die Imperative, die die Kindertheologie von Anfang an gesetzt hat. Friedrich Schweitzer empfahl, nur dort von *Kindertheologie* zu sprechen, wo ein reflexiver Anteil in den kindlichen Äußerungen erkennbar sei. Ohne diesen solle man es bei *Religion* belassen. Anton Bucher hatte schon immer darauf insistiert, dass es darauf ankomme, die Kinder immer selbst zu Wort kommen zu

lassen, im Zweifelsfall nachzufragen und auf eine Interpretation weitgehend zu verzichten. In dem Bemühen, den Wissenspool dessen, was Kinder zu zentralen theologischen Themen denken, möglichst zu vergrößern, empfahl es sich, mit solchen Kindern ins Gespräch zu kommen, die sich möglichst gut artikulieren konnten. Alle drei genannten Schritte sind höchst plausibel und haben sich – wenn man eine umfassende »Werkschau«, wie sie etwa im neuen »Handbuch Theologisieren mit Kindern« (Calwer / Kösel, 2014) vorliegt, als Gradmesser annimmt – bewährt.

Beim zweiten Hinschauen wird jedoch deutlich, dass die Kindertheologie – zumindest im deutschsprachigen Raum – damit den Weg verfolgt, den die Kirchen ihnen weitgehend vorgeben. Im bildungsfernen Milieu sind sie kaum noch vertreten. Nach der entsprechenden Jugendstudie des BDKJ rekrutieren sich kirchlich affine junge Katholiken nur aus drei von sieben Milieus: dem traditionellen, dem bürgerlichen und dem postmaterialistischen. Alle drei gehören nicht zu dem, was man traditionellerweise Unterschicht genannt hat.¹ Die Studie ist deshalb so aufschlussreich, weil sie einerseits im Hinblick auf Kinder (9–13) noch sehr vorsichtig ist mit einer sozia-

¹ Wie ticken Jugendliche? Hg. vom BDKJ und Misereor, Düsseldorf o.J., 25.

len Verortung in Milieus, jedoch deutlich wird, dass die Milieus der Jugendzeit sich schon sehr stark an die des Erwachsenenalters annähern. Liest man die Studie in Richtung Kindertheologie, dann erklärt sie sehr gut, warum die dokumentierte Praxis in der Regel aus den genannten Milieus stammt. Carsten Gennerichs Studie zur »Dogmatik des Jugendalters« macht ebenfalls deutlich, dass Inhalte und Stile, die man landläufig der Theologie zuordnet, eher Milieus im Sinne der genannten BDKJ-Studie zugehören.

Für die Kindertheologie bedeutet dies, dass – nicht überraschend – die besten Erkenntnisse in der eigenen Nahumwelt zu finden sind. Wer die JaBuKi-Beiträge genauer kennt, weiß oft genau, welche Kollegenkinder die Quelle der Erkenntnis bildeten. Das ist dann nicht problematisch, wenn ich herausfinden möchte, in welche gedanklichen Gefilde bereits Kinder im Hinblick auf bestimmte theologische Inhalte vordringen können. Dies zu wissen, ist wichtig, weil es einen Rahmen zu formulieren hilft, innerhalb dessen etwa Unterrichtsgespräche stattfinden können. Außerdem garantieren die so ausgewählten Kinder, dass ihre Antworten in der Regel ein bestimmtes Reflexionsniveau aufweisen und dass man bei ihnen nachfragen kann, wenn etwas unklar geblieben ist.

Will sich die Kindertheologie – wie in diesem Jahrbuch – den Kindern anderer Milieus zuwenden, dann ist dies theologisch und pädagogisch gut begründet. Betrachten wir diese Kinder genauer, dann werden wir zwei markante Unterschiede finden: diese Kinder sind meist sprachlich weniger geübt und es fehlt ihnen eine entsprechende Begrifflichkeit. Das damit verbundene pädagogische

Postulat lautet dann, sich nicht so sehr auf sprachliche Äußerungen zu fixieren, sondern Kindertheologie »ganzheitlicher« zu betreiben. Dagegen ist gewiss nichts einzuwenden. Doch ergeben sich – das zeigen auch einige Beiträge dieses Jahrbuchs – dann zwei Probleme. Es ist definitiv schwierig, in den sprachlich z.T. recht knappen Äußerungen der Kinder die reflexive Seite zu identifizieren. Leichter fiel es, den von Schlag und Schweitzer propagierten Begriff der »impliziten Theologie« hier in Anschlag zu bringen. Ein weiteres Problem stellt sich beim Umgang mit den von den Kindern produzierten Artefakten. Gerade dort, wo es den Kindern schwer fällt, deren Bedeutung und Bedeutsamkeit selbst zu artikulieren, fühlt sich der erwachsene Partner zur Interpretation aufgefordert. Aber darf er das – nach den Regeln der Kindertheologie?

Bei der Durchsicht der Beiträge fällt auf, dass das Problembewusstsein zu den hier angesprochenen Fragen durchaus da ist. Was wir brauchen, sind Studien aus den religions- und bildungsfernen Milieus. Was hier erst einmal als Problem des Feldzugangs erscheinen mag, stellt sich bei genauerem Hinsehen als ein Schlüsselproblem von Kirche überhaupt heraus. Wie werden wir vertrauenswürdig und gesprächsfähig mit Kindern (und Menschen generell) in diesen Milieus?

Vorschau auf die Beiträge

Bernhard Grümme weist in seinem Beitrag auf die »stillschweigenden Voraussetzungen« der Kindertheologie hin und fragt in kritischer Absicht nach den »realen« Kindern. Grümme fordert eine Kinder-

theologie, die ihre Standortgebundenheit im bildungsbürgerlichen Milieu kritisch reflektiert und entfaltet Konturen einer »kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie«.

Katharina Kammeyer schlägt eine Brücke von der Kindertheologie zum Inklusionsdiskurs. Kammeyer zeigt, in welcher Weise die Inklusionsperspektive die Vielfalt der Lernausgangslagen und Lernniveaus im Theologisieren aufzeigen kann und verbales und nonverbales Handeln als gleichberechtigt und zusammengehörend erscheinen lässt. Am Beispiel der Niveaustufendifferenzierung wird der fachdidaktische Beitrag der Kindertheologie zu einer Förderdiagnostik herausgearbeitet.

Mirjam Schambeck entwirft in ihrem Beitrag Prinzipien für ein Theologisieren mit religionsfernen Kindern mit Hilfe der Leitbegriffe Induktion, Konstruktion, Identifizierung, Instruktion und Positionierung. Schambeck zeigt am Beispiel der Frage »Wie Gott hilft?«, in welcher Weise diese didaktischen Prinzipien als ein Instrument für eine »kriteriengeleitete Planung« von kindertheologischen Lehrprozessen fungieren.

Michael Fricke reflektiert den Zusammenhang der Konstituierung von Kindertheologie – »Kindertheologie ist, was Kindertheologen dafür halten« – und dokumentiert Schüleräußerungen aus einer Förderschule zum Thema »Alt sein und werden«. Im Blick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Förderschule geht es Fricke um eine Weitung des »Nachdenkens« über Themen des Glaubens, insofern Nachdenklichkeit sich in vielfältigen Formen zeigen lässt.

Der Beitrag von *Noemi Bravená* dokumentiert und reflektiert Kindervorstel-

lungen zum Thema Engel im Kontext der tschechischen Gesellschaft. Theologisieren mit religionsfernen Kindern bildet ein »neues Paradigma« in der tschechischen Religionspädagogik mit dem Ziel, den eher fragmentarisierten »Glauben der Kinder« zu entdecken.

Frank Lütze geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwieweit ein Theologisieren im Religionsunterricht auch dann möglich ist, wenn sich Teile der Schülerinnen und Schüler selbst als religionslos verstehen. Lütze markiert am Beispiel von Aussagen konfessionsloser Jugendliche zum Tod Jesu die zentrale Herausforderung der Übertragung theologischer Denkfiguren aus einer »Phantasiewelt« in eine »reale Welt« und gewinnt damit ein Kriterium, damit theologische Gespräche auch als »theologisch« benannt werden können.

Johannes Schimming bietet in seinem Beitrag einen gut dokumentierten Einblick über die Möglichkeiten, in einem bildungsfernen und religionsfernen Milieu im Rahmen offener Kinderarbeit erste Ansätze zu einem theologischen Gespräch zu schaffen. Er zeigt, dass Kinder aus religionsfernen Elternhäusern durchaus über »Fragmente« religiösen Wissens verfügen, die sie in ihre »individuellen Sinnstrukturen« integrieren.

Barbara Strumann zeigt in ihrem titelgebenden Aufsatz, wie es gelingen kann, dass Schülerinnen und Schüler zwischen Kindheit und Jugend mit emotionalen Beeinträchtigungen ihre aggressiven Gefühle mit Hilfe von Klagesalmen artikulieren können.

Sabine Dievenkorn gibt in ihrem Beitrag einen Einblick in die Praxis des Religionsunterrichts einer chilenischen Vorortschule. Deutlich wird, wie der

spezifische kulturelle Kontext das Verständnis des Theologisierens in Aufnahme von befreiungstheologischen Impulsen formt.

Gerhard Büttner reflektiert in seinem Beitrag zu den kindlichen Gottesbildern, was es bedeutet, dass wir bei spracharmen Kindern deren Artefakte als Ausdruck von Kindertheologie deuten möchten, dazu aber nicht immer die gewünschten Gespräche führen können.

Rainer Oberthür liefert einen Gegenentwurf zu einer von ihm angemerkten »religionspädagogischen Trinitätsvergessenheit«. Nach einer kurzen theologischen Einführung werden praktische Anregungen für das Theologisieren mit Kindern zur Trinität präsentiert. Die Dokumentation von Arbeitsergebnissen zeigt eindruckliche Beispiele einer »authentischen Kindertheologie«.

Viola Maria Fromme-Seifert verdeutlicht am Beispiel der fünfjährigen Madita die Komplexität des je individuellen Gottesbildes von Kindern. In Anknüpfung an

ihre Studie reflektiert sie die Ausdrucksweisen der »persönlichen Gottesbeziehung« von Kindern, die insbesondere in personalen Gestaltungsformen des von Kindern erstellten Bildmaterials zum Ausdruck kommt.

Gerhard Büttner nimmt in seinem kleinen Beitrag zur kindertheologischen Forschung die Frage auf, was man denn realistischerweise von den Masterarbeiten der Studierenden erwarten kann und muss und was nicht.

Friedhelm Kraft fragt nach der Lehrbarkeit von Religion. Lernen »von« Religion ist in performanzorientierten und kindertheologischen Zugängen möglich, ohne dass sich die Spannung zwischen Glauben und Lernen auflöst. Auch dies zeigen die dokumentierten Schüleräußerungen zum Thema Jesus Christus.

Rezensionen kindertheologisch besonders relevanter Veröffentlichungen der letzten Zeit schließen diesen Band ab.

Gerhard Büttner und Friedhelm Kraft

Bernhard Grümme

Unter Ideologieverdacht.

Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie

Lehrkraft: Gott hat zu Jona gesprochen und hat zu ihm gesagt, er soll nach Ninive gehen. [...] Was denkt ihr, wie fühlt er sich, wenn Gott so was zu ihm sagt? Wie fühlt man sich da, wenn man so was machen muss?

Christoph: Ängstlich.

Lehrkraft: Ängstlich, genau.

Sibylle: Ich wusste gar nicht, dass Gott sprechen kann.

Kian: Gott kann doch gar nicht sprechen, oder?

Schüler: Doch, doch.

Lehrkraft: Er hat zu Jona gesprochen.

Young-Kwang: Denkst du, Gott hat keinen Mund?

Sibylle: Kann des sein, dass er 'ne Wolke ist? [...]

Lehrkraft: Genau, des stellt sich jeder ein bisschen anders vor.

Kian: Nein. Ich stell mir 'nen ganz normalen Mensch vor.

Richard: Meine Schwester stellt sich Gott als äh / wie ein Licht vor.¹

Viele werden diesen Text kennen: Er stammt aus dem Forschungszusammenhang zur Kindertheologie von Petra Freudenberger-Lötz und ist von ihr an verschiedenen Stellen bereits veröffentlicht worden.² Wie kaum eine zweite Religionspädagogin in Deutschland hat sie sich um das Design, das Profil und die Grundlagen der Kindertheologie verdient gemacht. Sie versucht nicht nur, ein Theologisieren der Kinder voranzutreiben – und inzwischen auch der Jugend-

lichen, sondern sie macht dies auch zu einem Bestandteil der Lehrerbildung. In der von ihr eingerichteten Forschungswerkstatt sollen die Lehramtsstudierenden jene Kompetenzen an Gesprächsfähigkeit erwerben, die sie brauchen, um im kindertheologischen Feld kompetent tätig werden zu können. Es lohnt sich, einen Blick in diese Werkstatt hinzuwerfen. In diesem vorliegenden Text geht es um eine Didaktik des Theologisierens mit Kindern im Zusammenhang von Überlegungen zur Lehrerprofessionalität, also der Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer professionell Religion unterrichten können. Zunächst einmal ist es interessant, wie Freudenberger-Lötz diesen Textauszug für diese Professionalisierungszusammenhänge fruchtbar machen möchte. Sie fragt: »Was lässt sich hier beobachten? Die Lehrkraft möchte gemeinsam mit den Schülern herausfinden, wie sich Jona angesichts des göttlichen Auftrags, nach Ninive zu gehen, gefühlt haben mag. Den Kindern stellt sich

1 Annike Reiß / Petra Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Bernhard Grümme u.a. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 143.

2 Vgl. ebd., 142f; vgl. Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern – Chancen und Herausforderungen für die Lehrer/innenbildung, in: Theo-Web, 6. Jg. 2007, Heft 1, 12–20.

jedoch im Blick auf die Erzählung eine andere Frage, nämlich die Frage nach Gott: Kann Gott sprechen? Hat er einen Mund? Ist Gott vielleicht eine Wolke? In kurzer Zeit formulieren die Kinder eine Reihe von Fragen; man kann die Energie, mit der sie ihr Anliegen vorbringen, förmlich spüren. Ein derartiges Engagement im Umgang mit biblischen Geschichten ist kennzeichnend für Grundschüler; sie mögen die Erzählungen und gehen darin geradezu auf. Zudem wird deutlich, wie die Kinder die Gottesfrage handhaben: Es geht ihnen nicht darum, *ob* Gott ist, sondern *wie* Gott ist – auch dies ist eine typische Beobachtung. Die Schüler, angeführt von Sybille, durchkreuzen also die Pläne der Lehrkraft und so ist diese Unterrichtssequenz ein gutes Beispiel für die Spontanität, mit der sich eine Gelegenheit zum Theologisieren ergeben kann.³ Freudenberger-Lötz paraphrasiert, kommentiert und erläutert die Kinderäußerungen. Sie spitzt diese Erläuterungen zu auf die eigentliche Pointe. Es geht ihr darum zu zeigen, wie kreativ, initiativ und eigenständig die Kinder in ihrem Nachdenken über Gott und ihren Gotteskonstruktionen sind und inwiefern diese bereits theologiehaltig sind. Geradezu spannend wird es nun zu beobachten, welche praktischen Impulse sie aus diesem Beispiel gewinnen will.

Es sind vor allem drei: »1. Aus dem Transkriptausschnitt geht nicht hervor, wie das Gespräch weitergeht. Aus welchen Gründen sollte die Lehrkraft diesen Moment nutzen, um den Fragen der Kinder nachzugehen – gegebenenfalls auf Kosten ihrer Unterrichtsplanung?

2. Vergewenwärtigen Sie sich noch einmal die Rollen der Lehrkraft im theologischen Gespräch sowie die damit ver-

bundenen Aufgaben und Herausforderungen. Überlegen Sie nun,

- (a) wie sich die Fragen und Gedanken der Kinder ins Gespräch bringen ließen;
- (b) welche Deutungsperspektiven die Schüler zum Weiterdenken anregen könnten.

3. In diesem Beitrag wurde mehrfach erwähnt, dass beim Theologisieren auch die Lehrkraft in ihrem Standpunkt und in ihrer Glaubenshaltung gefordert sein kann. Was also würden Sie antworten, wenn die Kinder Sie fragten: ›Und was glaubst Du?‹⁴

Was ist das Spannende? Es sind weniger die konkreten Ausformungen dieser Impulse. Dies läuft auf eine stark kompetenzorientierte, subjektorientierte, dialogisch-korrelative Form des Lehrerhandelns hinaus. Die Kinder sollen durch Impulse und Moderationen zum eigenen Nachdenken ermutigt und befähigt werden. Es sind vor allem die Präsuppositionen, die stillschweigenden Voraussetzungen, die gemacht werden, die Annahmen an Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen auf Seiten der Kinder. Zwar ist dies eine reale Situation, durch valide empirischer Verfahren erhoben und transkribiert. Doch wird an keiner Stelle dieses Textes überhaupt nur ansatzweise problematisiert, ob die hier dokumentierten eindrucksvollen Leistungen der Kinder eine generelle Leistung von Kindern in diesem Alter sind oder eben nicht. Es wird so getan, als wenn man dies verallgemeinern und universalisieren könnte. Kinder können sich demnach – sprachphilosophisch ausgedrückt – sprachlich auf ihre Weise

³ Reiß / Freudenberger-Lötz (wie Anm. 1), 143.

⁴ Ebd.

altersgerecht schon theologisch relevant und syntaktisch angemessen äußern. Sie haben eine religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, eine Fragekompetenz, eine Inhaltskompetenz, aus der heraus sie sich in einem propositionalen Akt semantisch auf den Gottesgedanken so beziehen, dass dieser sprachliche Akt selber eine propositionale Relevanz hat, dass dieser sprachliche Akt also tatsächlich theologisch etwas austrägt. Und sie haben drittens eine ungebrochene Motivation, dies zu tun. Doch ist dies wirklich generell der Fall? Wieweit berechtigt dieses Gesprächsbeispiel zu Universalisierungen? Gilt dies überall, für Kinder in Baden-Württemberg wie in Niedersachsen, für Kinder in der Grundschule wie in den unteren Klassen der Hauptschule oder des Gymnasiums, für Kinder von Lehrern, von Professoren wie für Kinder von Fabrikarbeiten, Aldikassiererinnen oder Harz-4-Empfängern? John Hull, der berühmte englische Religionspädagoge, ist zu recht dafür gewürdigt worden, die theologische Kraft bereits in Kinderäußerungen aufzuzeigen.⁵ Nur wird dabei oft übersehen, dass es eben seine eigenen Kinder waren. Die aber, so wird man unterstellen können, werden zumindest eine Sensibilität fürs Theologische geradezu osmotisch in diesem Religionspädagogenhaushalt aufgenommen haben. Kurzum: Wir haben es hier mit einem Symptom zu tun für ein tief liegendes Desiderat. Es scheint so zu sein, als wenn die Kindertheologie sich zu wenig Rechenschaft gibt über die konkreten Zusammenhänge, in denen sie steht. Kindertheologie reflektiert zu wenig über ihre lebensweltlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexte. Sie bleibt abstrakt. Dass dies nicht

allein die Kindertheologie, sondern die Religionspädagogik und Schulpädagogik insgesamt betrifft, will ich an einem biographischen Beispiel dokumentieren. Als Klassenlehrer habe ich ein Projekt zum »Lernen-lernen« mit meinen neuen Fünftklässlern an einem Gymnasium in Hamm durchgeführt. »Wie lerne ich? Wie schaffe ich Ruhe? Wie ordne ich meinen Schreibtisch?« Am Ende der Stunde kommt ein Mädchen weinend zu mir und sagt: »Ich habe keinen Schreibtisch, ich habe kein eigenes Zimmer, sondern muss mit meinen zwei Geschwistern am Küchentisch lernen«. Ich hatte nicht in Rechnung gestellt, dass man nicht unter den Bedingungen sein Lernen organisieren kann, als es die eigenen Kinder in einem durchschnittlichen Lehrerhaushalt tun können. Damit war ich in die Falle einer typischen Ausprägung der Religionspädagogik getappt, für die man erst sehr langsam in der Religionspädagogik selber sensibel wird: die eigene Mittelschichtorientierung des Lehrerhandelns. Mittelschichten unterrichten Mittelschichten, dies scheint nach Untersuchungen etwa aus der Politikdidaktik das uneingestandene Selbstverständnis und die Presupposition des Lehrerhandelns zu sein.⁶ So

5 Vgl. J. M. Hull, *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh 1997.

6 Vgl. Wolfgang Sander, *Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik*, Stuttgart 1980, 77ff; vgl. Bernhard Grümme u.a. (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012; vgl. Frank M. Lütze, *Religionslehrer/in an Hauptschulen werden – Überlegungen zu schulförmerspezifischen Akzenten im theologischen Studium*, in: *Theo-Web 10*. Jg. 2011, Heft 1, 85–97; 93–95.

entstehen hermeneutische Desiderate, Blindflecken, im Zusammenhang eines professionellen Lehrerhandelns. In letzter Zeit gibt es Veröffentlichungen, die dieses Desiderat im Hinblick auf Elitenförderung, auf Hochbegabte und overachiever markieren.⁷ Was aber immer noch kaum beachtet wird, sind die konkreten Bedingungen religiösen Lernens von benachteiligten, armen oder auch bildungsfernen Schülerinnen und Schülern.

Diesem Aspekt gilt es im Folgenden im Bereich der Kindertheologie nachzuspüren.

Ich werde in 3 Schritten vorgehen: 1. werde ich Anliegen und Design der Kindertheologie kurz in Erinnerung rufen, 2. dann das bereits in der Problemexposition eben angedeutete Desiderat analytisch präzise freilegen und 3. Kategorien anzubieten versuchen, die in dieser Problemlage weiterführen können.

1. Kindertheologie als Radikalisierung der Subjektorientierung

Eigentlich müsste sich die Kindertheologie schon im Ansatz und in den Grundkategorien ihres Vollzugs die Perspektive und die Anliegen gerade der benachteiligten, bildungsfernen und armen Kinder zu eigen machen. Denn die Kindertheologie beruht auf einem prinzipiellen Perspektivenwechsel. Sie lässt sich als Verschärfung der Subjektorientierung innerhalb der Religionspädagogik verstehen. Sie macht Schluss mit einem religionspädagogischen Vollständigkeitsdenken. Kinder brauchen nicht das komplette theologische Wissen vermittelt zu bekommen. Sie denkt aus der Perspektive der Kinder. Kindertheologie versteht sich

als von Kindern selber hervorgebrachte Theologie. Anthropomorphe Gottesvorstellungen sind demgemäß keineswegs als defizitär anzusehen, weil sie ein zu überwindendes Gottesbild artikulieren oder lediglich kindliche Doppelungen von sozialisatorisch vermittelten Gottesvorstellungen darstellten. Vielmehr seien diese als Eigenkonstruktionen in ihrer »Imaginationskraft und theologischen Kompetenz« gerade deshalb anzuerkennen, weil Kinder sich im Lichte ihrer Denkkategorien und Vorstellungsschemata theologisch artikulierten und auch Bibeltexte eigenständig interpretierten.⁸ Andererseits zeigt schon die Lerntheorie, dass Kinder nicht nur zur eigenständigen Konstruktion freigelassen werden müssen. Kinder sind zudem auf Vermittlung von religiösen Inhalten angewiesen. Nur so kann Lernen, kann Bildung, kann religiöse Mündigkeit, kann religiöse Entwicklung und gegebenenfalls ein Wachsen im Glauben erfolgen. Würden Lehrer, Eltern und Erzieher die Kinder in ihrem Theologisieren nicht korrigieren, würden nicht neue Perspektiven eingebracht, um neue Selbstkonstruktionsprozesse anzubahnen, würde man die Kinder auf eine 1. Naivität festlegen und ihnen nicht den Schritt in eine reflektierte Religiosität der 2. Naivität ermöglichen.⁹

7 Vgl. Gudrun Gутtenberger / Bärbel Husmann, *Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung*, Göttingen 2007.

8 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma*, in: *Mittendrinn ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, JaBuKi 1, Stuttgart 2002, 30.

9 Insgesamt vgl. Bernhard Grümme, *Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik*, in: *RpB 57/06*, 103–118.

Beides, aneignende Konstruktion und Vermittlung, wären stattdessen korrelativ zusammenzuführen. Darum ist jene dimensionale Unterscheidung wichtig, die ich mit *Friedrich Schweitzer* aus der Kinderphilosophie übernehme. Es geht um die Unterscheidung einer Theologie der Kinder, einer Theologie mit Kindern sowie einer Theologie für Kinder. Diese Dimensionen sind wohl analytisch von einander abzuheben, greifen aber dennoch im Lernprozess ineinander und ergänzen sich.¹⁰ Diese drei Dimensionen der Kindertheologie dürfen deshalb nicht gegeneinander ausgespielt werden. Ich plädiere dafür, eine Theologie für Kinder als eine dienende, eine diakonische Theologie anzulegen, die alle genannten Aspekte der Kindertheologie integriert und sich daher inmitten der Ambivalenz zwischen der Idealisierung der Kindheitstheologie einerseits und der Kritik an religiöser Erziehung als Indoktrination andererseits lokalisiert. Sie bietet den Kindern eine Sprache für ihre Fragen und Erfahrungen an, hält aber auch Impulse und tragfähige Angebote zur Weiterentwicklung ihrer religiösen Entwicklung bereit, indem sie an der je persönlichen Theologie der Kinder, ihren Denkmustern und ihren biographischen Erfahrungen anknüpft, jedoch die religiösen Lernprozesse konstitutiv offen hält. Eine solche diakonische, integrative Kindertheologie würde das Eigenrecht des Kindes auf seine Religion und seine Theologie wahren, das »ihm jenseits seines Entwicklungsstandes und seiner Leistungen immer zukommt«, und zugleich aber die Mündigkeit der Kinder anzielen.¹¹ Kinder haben demnach ein »Anrecht auf religiöse Bildung«.¹² *Lothar Kuld* hat hier gerade im Interesse der Mündigkeit darauf insistiert, dass Kin-

der die Begegnung auch mit Erwachsenen brauchen, die seine Art zu denken verstehen und respektieren und deshalb in der Lage sind, den »vom Kind selbst vorangetriebenen Prozeß der Ausdifferenzierung von Ich und Außenwelt zu unterstützen«.¹³

In einem sehr weiten Theologie- und Religionsbegriff ist Kindertheologie darin theologisch, dass sie über religiöse Vorstellungen und Denkleistungen von Erwachsenen hinausgehend den Kindern eine ihren kognitiv-entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gemäße »gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken« zutraut.¹⁴ Kindertheologie ist also dort gegeben, wo Kinder über ihre eigenen Äußerungen zu großen Fragen nochmals kritisch nachdenken, wo sie sich entsprechend des diakonisch-integrativen Verhältnisses der drei Dimensionen der Kindertheologie in ein Gespräch verwickeln lassen, wo sie ihre Religion und ihre Gedanken zur Religion eigens zum Thema machen.

10 Vgl. Friedrich Schweitzer: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten, JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 9–18, 11–13; vgl. Henning Schluß: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: ZPT 01/05, 23–35.

11 Friedrich Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2000, 164.

12 Anton A. Bucher (wie Anm. 8), 25.

13 Kuld, Lothar: Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die »Erste Naivität«, in: KatBl 115/1990, 184.

14 Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie (wie Anm. 10), 10.

2. Kontextlosigkeit. Desiderate

Insofern die Kindertheologie damit die Kinder selber zu Agenten der Theologie erklärt, handelt es sich um die Radikalisierung der religionspädagogischen Subjektorientierung. Nur bleiben dabei mehrere Dinge unbeachtet, die nach unserer Problemexposition am Anfang noch schärfer benannt werden können. Vier Dinge drängen sich auf:

1. Nicht nur ist, wie *Anton A. Bucher* dies einmal im Hinblick auf den Projektionscharakter von Kinderbildern formuliert hat, »bislang unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als ›TheologInnen‹ verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste.«¹⁵ Kindertheologie beruht stark auf theologischen Annahmen wie der Gottesbildtheologie, dem Kind als Geschenk Gottes, der Theologie der Gotteskindschaft und ist deshalb von theologischen Konstruktionen eines bestimmten Kinderbildes nicht frei.¹⁶

2. Noch grundsätzlicher wäre allerdings zu prüfen, ob die realen Kinder im Blick sind, wenn wir von Kindertheologie im Kindergarten oder in der Schule sprechen. Das Schülerbild unterstellt sozusagen eine bürgerliche Normalbiographie: bürgerlicher Mittelstand, in einer halbwegs intakten Familie situiert. Diese Mittelschichtorientierung hat an den religionspädagogischen Konzepten interessanterweise der Politikdidaktiker *Wolfgang Sander* herausgearbeitet. Neuerdings haben *Johnsen* und *Schweitzer* ebenfalls in kritischer Absicht darauf hingewiesen, dass die verdienstvolle Institution von »Kinderunis« gleichwohl eine Fixierung auf das Bildungsbürgertum verrate. Entgegen dem eigenen Ideal würde

man dort eben gerade nicht eine breite Auffächerung der Herkunft der Kinder nachweisen können. Haupt- und Sonderschüler träge man dort nicht.¹⁷ *Frank Lütze* hat einen solchen Nachweis der Mittelschichtorientierung für den RU in der Hauptschule unternommen und damit zugleich die Milieugebundenheit der Kindertheologie implizit verdeutlicht.¹⁸

Man könnte dies anhand unseres Eingangsbeispiels noch weiter begrifflich zuspitzen im Rückgriff auf die kultursoziologische Bildungstheorie *Pierre Bourdieu*s und soziolinguistische Forschungen *Basil Bernsteins*. Auch wenn inzwischen der Defizittheorie Bernsteins eine eher anerkennungsorientierte Differenztheorie entgegengestellt wird, so bleiben doch die analytischen Kategorien auch für unser Erkenntnisinteresse relevant. Bernstein arbeitet die Unterscheidung zwischen einem elaborierten Code und einem restringierten Code sowie die jeweilige soziologische Milieu- und Schichtenbindung heraus. Während der elaborierte Code, gekennzeichnet durch grammatikalisch anspruchsvolle und korrekte Sprache mit Fremdwörtern und

15 Anton A. Bucher, An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder, in: JRP 20/04, 71.

16 Vgl. Karen Marie Yust, »Als Christ / Christin aufwachsen«: Kindertheologie im US-amerikanischen Kontext, in: Gott gehört so ein bisschen zur Familie. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken, JaBuKi 10, Stuttgart 2011, 11–24.

17 Vgl. Elisabeth Tveito Johnsen / Friedrich Schweitzer: Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: Gott gehört so ein bisschen zur Familie. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken, JaBuKi 10, Stuttgart 2011, 34.

18 Vgl. Frank M. Lütze (wie Anm. 6).

Begründungen, der gebildeten Mittel- und Oberschicht zuzuordnen ist, situiert sich der restringierte Code im Milieu bildungsferner Schichten. Dieser restringierte Code ist geprägt von einfachem Satzbau, sehr begrenztem Wortschatz, bezogen auf ein von allen Kommunikationsteilnehmern irgendwie geteiltes Wissen, von grammatikalisch fehlerhaften, oft unvollständigen, wenig argumentativen Sätzen.¹⁹ Bourdieu hat auf der Basis einer solchen soziolinguistischen Unterscheidung die »feinen Unterschiede« zwischen den gesellschaftlichen Schichten herauspräpariert. Sein zentraler Begriff ist der des ›Habitus‹ als einem in sozialer Praxis und in Abhängigkeit von einer bestimmten Klasse konstituierten Phänomen. »Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen«. Insofern ist der Habitus ein »System von Differenzen«.²⁰ Denk-, Wahrnehmungs- Handlungsweisen unterscheiden sich also nach sozialer Lage, mehr noch: der Habitus dient geradezu dazu, sich von anderen Klassen zu unterscheiden, indem je unterschiedliche Arten des Denkens und Handelns antrainiert werden. Distinktionsgewinne werden durch die Akkumulation nicht nur von pekuniärem, sondern eben auch von kulturellem Kapital Bourdieus erworben. Dazu gehören Musik, Lebensstil, aber eben auch Bildung. Sein Vorwurf an die Adresse der Bildungsinstitutionen lautet, dass sie trotz der verbalen Betonung von Chancengleichheit gerade den

bildungsfernen Schichten keinen Zugang zum kulturellem Kapital vermitteln. Im Gegenteil: sie tragen zu deren Exklusion bei.²¹

Bezogen auf die Kindertheologie weckt dies sehr unangenehme aufrüttelnde Fragen: Unterstellt nicht die Kindertheologie mit einem bestimmten Sprachvermögen, Reflexionsvermögen und Motivationshintergrund einen elaborierten Code und damit auch einen (bildungs-)bürgerlichen Habitus? Gerade weil sie sich – trotz des Insistierens mancher Kindertheologen auf einer ganzheitlichen Zugang, der eben auch produktorientierte und handlungsorientierte Methoden einschließt – vorwiegend im Gespräch und im Modus kognitiv-diskursiven Lernens vollzieht, kann die Kindertheologie ungewollt eine höchst verhängnisvolle Eigendynamik entwickeln. Was ist mit Kindern, die sich lediglich im restringierten Code äußern? Inwiefern können sie überhaupt das normative Potential von Kindertheologie erreichen, sprachlich artikulierte Reflexion über den Glauben und über Religion zu sein? Inwiefern wiederholt damit nicht die Kindertheologie jenen gesellschaftlichen Marginalisierungsprozess von Bildungsfernen, die durch ihren restringierten Code in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe abgehängt werden, während sie die anderen dagegen privile-

19 Vgl. Basil Bernstein, Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt a.M. 1982.

20 Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M. 1987, 279.

21 Vgl. Ders., Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 35–39.