

Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?

„Wie seine Rippe schief, schuf Adam die Eva“, meinte ein fünfjähriger Junge; oder ein sechsjähriges Mädchen kommentiert die Stelle Joh 1,14 aus dem Johannesprolog höchst ablehnend. Denn es könne nicht stimmen, dass Gott unter uns gewohnt hat, „weil da doch Familie Meier wohnt“. *Anton Bucher* hat eindringlich davor gewarnt, Kinderzitate wie diese lediglich als schmückendes Beiwerk theologischer Systeme zu benutzen oder sich gar aus der Attitüde einer umfassenden theologischen Entmythologisierung heraus an der in ihnen scheinbar zu Tage tretenden kindlichen Naivität zu belustigen. Im Gegenteil: In solchen Kinderaussagen würden nicht nur die Kinder sich als Subjekte ihres Glaubens artikulieren. Nein, hier würden die Kinder selber theologisieren und damit auch den Erwachsenen für deren eigene Glaubensbiographie zu lernen und zu denken geben.¹ Unter dem Label 'Kindertheologie' hat dies inzwischen auch begrifflich klarer umrissene Gestalt gewonnen. Gemessen an der Zahl der religionspädagogischen Produktionen der letzten Jahre scheint eine solche Kindertheologie zu einem der derzeit virulentesten Bereiche der Religionspädagogik, ja möglicherweise zu einem neuen Leitbild zu avancieren.²

Hatte *Ernst Bloch* in seinem „Prinzip Hoffnung“ einst der Kindheit utopisches Potenzial zugesprochen³, so hat es manchmal den Anschein, als ob sich die Religionspädagogik mit ihrem leidenschaftlichen Bemühen um eine Kindertheologie eine Art Frischzellenkur genehmigen würde inmitten der Prozesse von Pluralisierung und Posttraditionalität, die eben mitunter die Religionspädagogik ziemlich alt aussehen lassen.⁴

Andererseits mangelt es nicht an Vorbehalten. Einige wollen die Kindertheologie lediglich für eine Etappe wechselnder modischer Vorlieben religionspädagogischer Konzeptualisierungen halten. Manche warnen gar vor einer ebenso romantisierenden wie 'naivisierenden Tendenzwende'. Die Kindertheologie verdanke sich mehr einer projizierten Sehnsucht der Erwachsenen nach Ganzheit, nach Unberührtheit, nach natürlicher Sinn-

¹ *Anton A. Bucher*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma; in: JBKTh 1 (2002) 9-27, 23-26. Es wäre entwicklungspsychologisch allemal eine Untersuchung wert, wie denn große Theologen wie *Gisbert Greshake* oder *Karl Rahner* selber, die maßgeblich mit ihrer Hermeneutik eschatologischer Aussagen zur Entmythologisierung theologischer Weltbilder beigetragen haben, als Kinder über Himmel, Hölle, Schöpfung gedacht hätten. Vgl. *Anton A. Bucher*, „Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die Erste Naivität; in: KBl 114 (9/1989) 654-662, 654.

² *Henning Schluß*, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln; in: ZPT 57 (1/2005) 23-35, 23.

³ Insofern in sie jene vermisste Heimat hineinscheine, „worin noch niemand war“ (*Ernst Bloch*, Das Prinzip Hoffnung (Gesamtausgabe Bd. 5), Frankfurt/M. 1959, 1628).

⁴ Dabei geht es nicht primär um die Ausweitung eines religionspädagogischen Programms der Aneignung aus dem Bereich der theologischen Erwachsenenbildung und der Religionsdidaktik der Sekundarstufen in den Grundschul- und in den Elementarbereich hinein. Für *Martin Schreiner*, mit *Anton A. Bucher* und anderen einer der maßgeblichen Initiatoren und Herausgeber des Jahrbuchs für Kindertheologie, sollte im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs nicht über derzeit grassierende religiöse Verelendung oder Traditionsabbruch geklagt werden, sondern „es sollten vielmehr mit aller Kraft die religionspädagogischen Schätze gehoben werden, die ein 'Theologietreiben' mit Kindern verspricht.“ (*Martin Schreiner*, „Wir haben's einfach vergessen“. Zur religiösen Situation von Kindern heute; in: Religion heute 36 (1998) 218-221, 221)

lichkeit und ungetrübter Religiosität, als dass sie den Gegebenheiten einer Kindheit im 21. Jahrhundert gerecht werde.⁵

Handelt es sich also, so die im Folgenden erörterte Fragestellung, bei der Kindertheologie um ein oberflächliches Modethema oder stellt sie eine wesentliche Bereicherung der Religionspädagogik dar?

Um diesem Fragekomplex nachzugehen, bietet es sich an, zunächst die Entstehungsfaktoren der Kindertheologie in den Blick zu nehmen. Sodann gilt es im 2. Kapitel deren Ansatz und Grundzüge darzulegen und zu erläutern, woraus dann freilich die im 3. Kapitel zu diskutierende Frage nach ihrem theologischen Profil erwächst. Ertrag und mögliche Problemüberhänge diskutiert schließlich ein 4. Kapitel.

Mit dem Begriff 'Kind' beziehe ich mich auf den Lebensabschnitt des Menschen von der Geburt bis etwa zur Vorpupertät, und dabei insbesondere auf die Hauptphase der Kindheit ab dem dritten Lebensjahr. Der zentrale Referenzbereich liegt dabei im Elementar- und Grundschulbereich.⁶

1. Entstehungsfaktoren

Die Kindertheologie resultiert aus einer Gemengelage verschiedener Bedingungsfaktoren. Auf die geistesgeschichtlichen Wurzeln kann ich hier nicht näher eingehen. Hier sind insbesondere die Betonung des Eigenwertes der Kindheit durch *Jean-Jacques Rousseau* gegenüber der Abwertung der Kindheit etwa bei *René Descartes* zu nennen, für den die Triebe die Vernunft überlagerten, und vor allem die geradezu emphatische Würdigung von Kindheit gerade auch in religiöser Hinsicht in der Romantik, die eben – hier im Gegensatz zu *Rousseau* – religiöse Erziehung nicht für Götzendienst hielt.⁷ Statt diesen historischen Wurzeln nachzugehen, konzentriere ich mich auf die religionspädagogischen Faktoren, auf den Einfluss der Humanwissenschaften sowie auf die Kinderphilosophie.

⁵ *Elisabeth Naurath*, Kindheit; in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Göttingen 2005, 107-134, 120. Auch sei die „Hypostasierung und damit Überbewertung kindlichen Glaubens [...] kontraproduktiv“. Denn „so sehr Kinder in ihrem altersspezifischen Horizont selbstständig theologisch denken und als Subjekte ernst zu nehmen sind, so verschieden ist doch der lebensgeschichtliche Kontext erwachsener Religiosität“. Mehr noch: es gelte, den Niederschlag des romantischen Kinderbildes analytisch freizulegen, das Vorstellungen von Ganzheit, von Unberührtheit, von natürlicher Sinnlichkeit und ungetrübter Religiosität den Defizienzmodellen der Aufklärung entgegengehalten hat, die heute noch untergründig im Programm der Kindertheologie mitschwingen: ebd.; vgl. *Heiner Ullrich*, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999; *Anton A. Bucher*, An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder; in: JRP 20 (2004) 62-73. Kindertheologie stünde dann in der Gefahr jener monomanischen Vereinseitigungen, die *Franz-Josef Bäumer* in Kindheitsvorstellungen innerhalb der Religionspädagogik bereits Ende der 1980er Jahre diagnostizieren wollte(*ders.*, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen; in: RpB 25/1990, 110-125, 119f.; vgl. a. *Heinz Schmidt*, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext; in: Gerhard Büttner / Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. 2002, 11-20, 12.

⁶ Vgl. *Rainer Lachmann*, Kind; in: TRE 18 (1989) 156-176, 156; *Anton A. Bucher*, „Ein Kind – das ist man lang“. Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen; in: EvErz 44 (3/92) 214-227.

⁷ Vgl. hierzu *Bucher* 2002 [Anm. 1], 11-13.

1.1 Religionspädagogische Faktoren

Wenn die *Fuldaer Bischofskonferenz* 1924 in Absetzung von Reformpädagogik und vom Arbeitsschulgedanken betonte, dass es die Aufgabe der Katecheten sei, den Kindern das „Glaubensgut zu bringen“⁸, nicht aber Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten, wenn *Werner Loch* noch 1964 die „Verleugnung des Kindes“⁹ in der Religionspädagogik beklagte, dann wird die Radikalität jenes Perspektivenwechsels deutlich, den die neuere Religionspädagogik in ihrer Abkehr von einer „Schwarzen Katechese“¹⁰ und ihrer Hinwendung zum Subjekt vollzogen hat. Für diesen nicht zuletzt auch aus der anthropologischen Wende der Theologie gespeisten religionspädagogischen Paradigmenwechsel sind Kinder nicht mehr nur leere Gefäße, in die dann in einem merkwürdigen didaktischen Exogenismus die Inhalte einzugießen wären, sind also nicht mehr nur passive Empfänger der Botschaft. Sie werden aber auch nicht in ihrem Glaubenlernen als Ergebnisse eines rein endogenen Reifungsprozesses gedacht, wie dies etwa die Reformpädagogin *Ellen Key* in ihrer Pädagogik vom Kinde aus gefordert hat.¹¹

Vielmehr werden die Kinder als Subjekte und Akteure ihres Glaubens gewürdigt, die sich die vermittelten Inhalte selber konstruktiv aneignen.¹² So wie die Kinder nicht allein aus der Perspektive der Erwachsenen wahrzunehmen sind, so ist der Glaube der Kinder folgerichtig nicht als Vorstufe zum Glauben der Erwachsenen anzusehen, sondern muss als „eigene, vollwertige Glaubensstufe“¹³ anerkannt werden. Religionspädagogik beginnt, aus der Sicht der Kinder zu denken und dabei gewissermaßen jene Praxis des markinischen Jesus programmatisch aufzunehmen, in der Jesus das Kind in die Mitte stellt (Mk 9,36).¹⁴ Daher wird das derzeit in einer kaum noch zu überblickenden Zahl an Untersuchungen erkennbare gesteigerte Interesse daran verständlich, Gottesvorstellungen, Weltbildentwicklung, Schöpfungsglauben, christologische Vorstellungen oder auch Bibelverständnis der Kinder und Jugendlichen empirisch zu erheben und entwicklungspsychologisch einzuordnen.¹⁵

Die Kindertheologie nimmt diese Impulse der subjektorientierten Religionspädagogik auf. Das Spezifische an ihr liegt aber darin, dass sie diese Impulse noch verschärft, indem nun die Kinder nicht nur in ihren Erfahrungen und religiösen Vorstellungen ge-

⁸ *Helmut Fox*, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion*, München 1986, 149.

⁹ *Werner Loch*, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*, Essen 1964.

¹⁰ *Bucher* 2002 [Anm. 1], 20. Vgl. *ders.*, *Kinder als Subjekte*; in: *Concilium* 32 (2/96) 141-147.

¹¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000, 100ff.

¹² Vgl. *Bucher* 1996 [Anm. 10], 142ff.; *Norbert Mette*, *Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven*; in: *RpB* 46/2001, 49-62.

¹³ *Judith Brunner*, „Der Jesus kann auch gut mit Kindern umgehen“. *Christologie der Vorschulkinder*; in: *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder* (Hg.), *Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*, Göttingen 2001, 27-71, 70.

¹⁴ Vgl. als instruktive Überblicke: *Petra Freudenberger-Lötz*, *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*, Stuttgart 2003, 216-220; *Hans-Dieter Bastian u.a.*, *Kind und Glaube*, Heidelberg 1964; *Norbert Mette*, *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1983, 353-357.

¹⁵ Vgl. exemplarisch für die Christologie *Gerhard Büttner*, „Jesus hilft!“ *Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart 2002; als Überblick und zugleich als Prolegomena zu den diversen Bänden des JBKTh vgl. *Bucher* 2002 [Anm. 1], 15-21.

würdigt werden, sondern dass man diesen Vorstellungen nun selber theologische Dignität zugesteht und folgerichtig die Kinder als eigenständige Theologen betrachtet. Insofern handelt es sich in der Kindertheologie um eine Radikalisierung dieses religionspädagogischen Perspektivenwechsels.¹⁶ Eine solche Radikalisierung lässt auch eine Theologie über Kinder weit hinter sich, wie sie sich etwa bei *Karl Rahner* findet, der immerhin als einer der wenigen Systematischen Theologen sich diesem Thema widmete und im Unterschied zu anderen Systematikern nicht immer schon Kindschaft mit Gotteskindschaft kurzschloss, sondern die Kinder selber in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand ernst nahm.¹⁷

1.2 Humanwissenschaften: Entwicklungspsychologie

Humanwissenschaftlich wird insbesondere die Entwicklungspsychologie für die Genese der Kindertheologie bestimmend. Vor allem die strukturgenetischen Modelle, und dabei vor allem die Forschungen *Jean Piagets* zum Aufbau der Wirklichkeitserkenntnis und zur Entstehung des Weltbildes beim Kinde, heben die konstitutiven Leistungen des Subjekts in seiner je spezifischen Stufe seiner Entwicklung hervor. Das Kind baut in der Dialektik von Assimilation, Akkomodation und Äquilibration auf jeder seiner Entwicklungsstufe seine eigene kognitive Struktur und damit seine eigene Wirklichkeit auf, die sich eben etwa durch animistische, magische, anthropomorphe wie artifizielle Grundannahmen von der der Erwachsenen unterscheidet.¹⁸ Gewiss hat die neuere Entwicklungspsychologie erhebliche Zweifel an Elementen des *Piagetschen* Theoriegebäudes angemeldet, und doch lässt sich die Kindertheologie gleichsam mit *Piaget* über *Piaget* hinaus von diesem inspirieren. Kenntnisse und Fähigkeiten, die *Piaget* erst in einem weitaus späteren Entwicklungsstadium annahm, wie die Unterscheidung von belebten und unbelebten Objekten oder das Verständnis von Kausalität, sind durchaus in einem Alter nachzuweisen, das *Piaget* noch der präoperationalen Phase zuordnete. Wo *Piaget* noch eine formale Entwicklung der Denkstrukturen annahm, wird heute eher eine bereichsspezifische, domänenbezogene Entwicklung angenommen. Danach entwickeln Kinder bereits sehr früh domänenbezogene intuitive Alltagstheorien, die sie selber überprüfen. Bildungsprozesse zielen demnach darauf ab, diese Konzeptbildung in ihrem Wandel zu begleiten und durch Impulse zu unterstützen.¹⁹

Vor allem wird die immanente Tendenz der strukturgenetischen Modelle zur Abwertung der je vorhergehenden Stufe durch ein Kompetenzmodell zu unterlaufen versucht. Während *Piaget* den Animismus für ein zu überholendes Stadium in der Entwicklung des Kindes hält, arbeitet neuere Psychologie das animistische Denken in seinem Eigen-

¹⁶ Vgl. *Bucher* 2004 [Anm. 5], 71.

¹⁷ Vgl. *Bernhard Grümmé*, Eine Theologie der Kindheit bei Karl Rahner. Ein Gespräch zwischen systematischer Theologie und Religionspädagogik; in: *Orientierung* 21 (2004) 231-234. *Wlfrid Härle* spricht vom „Vergessen der Kinder in der Theologie“ (*ders.*, Was haben Kinder in der Theologie verloren. Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie; in: *JBKTh* 3 (2004) 11-28, 14. Vgl. dagegen *Herbert Vorgrimler*, Was weiß die Theologie vom Kind?, in: *ders.*, Wegsuche. Kleine Schriften zur Theologie I, Altenberge 1997, 242-250.

¹⁸ Vgl. etwa *Jean Piaget* / *Bärbel Inhelder*, Die Psychologie des Kindes, München ⁵1993.

¹⁹ Vgl. *Gerhard Büttner*, Religion als evolutionärer Vorteil?!, in: *KBl* 130 (1(2005) 14-21, 19ff.; *ders.*, Naive Theologie als besondere Kompetenz der Kinder; in: *KBl* 127 (4/2002) 286-292; *Claudia Mähler*, Weiß die Sonne, dass sie scheint?, Münster – New York 1995.

wert als eine Art metaphorischen Redens heraus. Bereits vierjährige Kinder können zwischen Realität und Fiktion unterscheiden, ja in ihrer Phantasie Reales ins Fiktive wandeln und umgekehrt.²⁰ Für *Paul Harris* haben Kinder mit bereits vier Jahren ein Konzept von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und können zwischen aktuellen, hypothetischen oder imaginären Ereignissen unterscheiden.²¹ Neuere Forschungen aus der Kognitionswissenschaft haben als Elemente für einen spezifischen Wirklichkeitszugang der Kinder vier Elemente festgehalten: (1) Die Verwendung von Fundamentalkategorien, (2) die Einführung von Deutungsschemata, (3) die Generierung interpretativer oder kausaler Zusammenhänge sowie (4) die Integration der Kategorien, Argumentationsmuster und Zusammenhänge in einen größeren, mehr oder weniger kohärenten systemischen Zusammenhang.²² Sicherlich liegt hier kein systematisch-begriffliches, sondern imaginativ-bildliches, narratives Denken vor.²³ Animismus wie Artifizialismus sind zu verstehen als entwicklungsgerechte „spekulative Entwürfe eines eher philosophischen Nachdenkens“²⁴, wie *Gerhard Büttner* herausarbeitet. Wo Kinder sich dem Anschein nach naiv zu Fragen von Welt und Gott äußern, wo sie selber ‘Große Fragen’ nach Sinn und Herkunft der Welt, nach Sterben und Tod, nach Gott, nach gutem und richtigem Leben aufwerfen²⁵, dort liegen also bereits Denkleistungen im Sinne eines solchen Wirklichkeitszuganges (einer domain) vor, und zwar auch in einem religiösen Bereich, wenn man denn mit *Paul Tillich* an einem weiten Religionsbegriff festhalten will. Kinder konstruieren durchaus eigene ‘intuitive religiöse Theorien’, indem sie sich fremdes Wissen im Horizont ihrer Denkkategorien aneignen und dadurch auch sich selber im Lichte ihrer Denkmöglichkeiten konzeptualisieren.²⁶

Die Relevanz für die Kindertheologie liegt auf der Hand, insofern durch diese Impulse aus der Entwicklungspsychologie die Konstruktionsleistungen des Subjekts wie der je-

²⁰ Vgl. *dies.*, Naive Theorien im kindlichen Denken; in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 29 (1999) 53-66.

²¹ Vgl. *Paul L. Harris*, On Not Falling Down to Earth. Children’s Metaphysical Questions; in: Karl S. Rosengren / Carl N. Johnson / Paul L. Harris (Hg.), *Imaging the Impossible. Magical, Scientific and Religious Thinking in Children*, Cambridge 2000, 157-178, 160ff.

²² Vgl. *Robert S. Siegler*, Das Denken von Kindern, München ³2001, 440. *Rudolf Englert* rekonstruiert daraus Ansätze für einen spezifischen religiösen Weltzugang (vgl. *ders.*, Bildungsstandards für ‘Religion’. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte; in: RpB 53/2004, 21-32, 26ff.).

²³ Vgl. *Manfred L. Pirner*, John M. Hull – Pionier einer Religionspädagogik im Pluralismus; in: Hartmut F. Rupp u.a. (Hg.), *Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik* (FS Rainer Lachmann), Jena 2005, 443-462, 451. *Hull* spricht hinsichtlich des Argumentationsvermögens unter Zugrundelegung strukturalistischer Modelle der Entwicklungspsychologie von einer vorargumentativen Stufe in der frühen Kindheit und der single-reason-Argumentation der mittleren Kindheit (vgl. *ebd.*, 452).

²⁴ *Büttner* 2005 [Ann. 19], 20.

²⁵ Vgl. *Rainer Oberthür*, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995; *ders.*, *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, München 1998.

²⁶ *Thomas B. Seiler* / *Stefried Hoppe-Graf*, Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie; in: Anton A. Bucher / K. Helmut Reich. (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendungen*, Freiburg/Schweiz 1989, 77-102, 99f; vgl. *Petra Freudenberger-Lötz*, Einblicke in die Forschungswerkstatt ‘Theologische Gespräche mit Kindern’; in: *Theo-web* 2 (2004) 76-95, 78. Möglicherweise liegt hier eine Anschlussfähigkeit zur Theorie der religiösen Einbildungskraft, wie sie *Lothar Kuld* von *John Henry Newman* her entwickelt; vgl. *Lothar Kuld*, *Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts*, Sigmaringendorf 1989; vgl. a. *Oberthür* 1995 [Ann. 25], 157f.

weilige Eigenwert jeder Phase menschlicher Entwicklung grundlegend gewürdigt werden.

1.3. Kinderphilosophie

Daneben freilich wurde bereits mit den Großen Fragen jene Kinderphilosophie berührt, die sich inzwischen sogar als ordentliches Schulfach in Mecklenburg-Vorpommern und in anderen Bundesländern als Wahl-Schulfach etabliert hat,²⁷ und die für die Kindertheologie von einem derart entscheidendem Einfluss ist, dass in den Augen mancher Forscher die Unterscheidung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie nicht immer leicht zu fällen ist.²⁸ Zurückgehend auf reformpädagogische Erfahrungen, aber nicht minder auf Einflüsse aus dem Pragmatismus von *John Dewey* oder aus den Erziehungsprogrammen der Aufklärung, geht es darum, die Kinder als Subjekte des Philosophietreibens anzusehen, sie in ihrer Eigenaktivität zu befördern und dabei entgegen einer instruierenden Vermittlung philosophischen Wissens den kommunikativen, dialogischen wie prozessuralen Charakter des Philosophierens zu betonen. Das kindliche Staunen, die kindlichen Fragen, die sich zu den Großen Fragen ausfalten, sie dienen nicht etwa als Haltepunkte für die Vermittlung philosophischer Antworten oder werden lediglich als Vorstufe des Denkens bewertet. Für *Hans-Ludwig Freese*, neben *Ekkehard Martens* und *Gareth B. Matthews* einer der Initiatoren einer Kinderphilosophie, sind dieses kindliche Staunen und die kindlichen Fragen bereits als eigenständige Denkleistungen ernst zu nehmen, in denen sich jene Fragen artikulieren, die auch schon die Metaphysik *Platons* und *Aristoteles'* bewegt haben.²⁹ Durch eine bestimmte Maieutik, die sich für die je größere Wahrheit offen hält und nicht nur eine bereits vorhandene Wahrheit vermitteln soll, durch Geschichten, Aktionen, Märchen, Texte, Dilemmadiskussionen, auch durch biblische Texte oder Kinderbücher sollen die Sinneswahrnehmung geschult, Staunen, Zweifel und Fragen eröffnet und darin dann – insbesondere im kinderphilosophischen Ansatz von *Ekkehard Martens* – philosophisches Denken als eine bestimmte Haltung, ein bestimmter Inhalt und eine bestimmte Methode eingeübt werden. Das aber verlangt auch den Erwachsenen eine veränderte Rollendefinition insofern ab, als sie bereit sein müssen, sich irritieren zu lassen und scheinbar Vertrautes aus der Perspektive der Kinder neu anzusehen.³⁰ Vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Forschungen machen Vertreter der Kinderphilosophie deutlich, dass Kinder in

²⁷ Vgl. *Hans-Bernhard Petermann*, Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive; in: Büttner / Rupp 2002 [Anm. 5], 95-127, 96.

²⁸ Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 92f. Zur Unterscheidung eines analytisch-formalen (*Matthew Lipman*), einer literarischen (*Gareth B. Matthews*) und eines lebensorientierenden Konzeptes der Kinderphilosophie vgl. *Ekkehard Martens*, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999, 9-30; zu dem neuerdings von *Martens* vertretenen 'dritten Weg' vgl. *ders.*, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten; in: JBKTh 4 (2005) 12-28, 23-28.

²⁹ Für *Martens* ist Philosophie von drei Elementen geprägt: von einer philosophischen Haltung, einem philosophischen Thema im Sinne der Großen Fragen und einer philosophischen, d.h. für ihn vor allem maieutischen Methode (*ders.* 1999 [Anm. 28], 11-15).

³⁰ Vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 91ff. Von *Theodor W. Adorno* her wäre dies freilich noch kulturkritisch zuspitzen: „Ich glaube, dass [...] wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und dass uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprägt wird.“ (*ders.*, Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie, Universität Frankfurt/M. 1957/1958 [Nachschrift], 141f.; vgl. *Martens* 1999 [Anm. 28], 49).

ihrer eigenen Logik konsequent und dabei eben nicht schlechter als die Erwachsenen, sondern eben anders denken.

Anhand von großen Kinderfragen wie „Warum können Tiere nicht sprechen?“ oder „Haben Engel auch Ferien?“ oder „Was hat Gott gemacht, bevor er die Welt ‘erfunden hat’?“ werden die Schwierigkeiten einer genauen Abgrenzung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie deutlich.³¹ Weiterführend scheint hier die Unterscheidung *Karl Ernst Nipkows* zu sein, wonach es in einem Philosophieren mit Kindern darum gehe, „was ‘Gott’ sein mag“, und in theologischen Gesprächen eher darum, „wer ‘Gott’ für einen selbst ist“³². Doch worin liegt dann genauer das Proprium einer Kindertheologie?

2. Ansatz und Grundzüge einer Kindertheologie

2.1. Kindertheologie als „von Kindern selber hervorgebrachte Theologie“ (*Anton Bucher*)

Eine in diesen Quellen verwurzelte Kindertheologie würde sich selbst missverstehen, würde sie sich als eine Art ‘Theologie light’ präsentieren, als eine Häppchentheologie, die Glaubenstradition für Kinder mit einer Vollständigkeitsattitüde mundgerecht zubereitet und die Kinder dementsprechend zu Minitheologen heranzubilden beabsichtigt.³³ Die Kindertheologie, die erkennbar einen gemäßigten pädagogischen wie religionspädagogischen Konstruktivismus rezipiert, vollzieht stattdessen ebenso den Abschied von einer eindimensionalen, subjektlosen Vermittlungsdidaktik wie von einem inhaltsfixierten religionspädagogischen Materialismus. Sie versteht sich vielmehr – mit *Bucher* gesprochen – als „von Kindern selber hervorgebrachte Theologie“³⁴. Diese Kindertheologie mit ihren anthropomorphen Gottesvorstellungen sei nicht als defizitär anzusehen, weil sie ein zu überwindendes Gottesbild artikuliere oder lediglich kindliche Doppelungen von sozialisatorisch vermittelten Gottesvorstellungen darstelle. Vielmehr seien diese als Eigenkonstruktionen in ihrer „Imaginationskraft und theologischen Kompetenz“³⁵ gerade deshalb anzuerkennen, weil Kinder sich im Lichte ihrer Denkkategorien und Vorstellungsschemata theologisch artikulieren. Insofern Kindertheologie dies auch exegetisch fruchtbar machen will, sind die Kinder überdies als eigenständige „Interpreten der Texte“³⁶ wahrzunehmen.

³¹ Der Pädagoge *Jürgen Oelkers* sieht beide in einem engen Zusammenhang, der mit dem Charakter der Frage zusammenhängt. Der Gott der Kinder entstehe als eine Frage, an der alle Antworten scheitern. Auf die Radikalität dieser Kinderfragen bleibe der Mensch auch als Erwachsener in seinem Glauben angewiesen; vgl. *Schweitzer* 2000 [Anm. 11], 93f.

³² *Karl-Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998, 222.

³³ Noch 1990 schreiben *Fritz Oser* und *Helmut Reich*: „Immer noch herrscht anscheinend die Doktrin vor, die ‘richtigen’ Inhalte dem Kind zu vermitteln und es so zu einem Minitheologen ausbilden zu wollen.“ (*dies.*, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind; in: KBl 115 (3/1990) 170-176, 175)

³⁴ *Bucher* 2002 [Anm. 1], 9.

³⁵ Ebd.

³⁶ *Peter Müller*, „Da mussten die Leute erst nachdenken...“. Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte; in: JBKTh 2 (2003) 19-30, 30. Im Hinblick auf die Dementierung großer Erzählungen in der Postmoderne will *Anton A. Bucher* auch in exegetischer Hinsicht am Paradigma des Strukturalismus festhalten, „insbesondere am genetischen Strukturalismus“ (*ders.*, Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?; in: Godwin Lämmermann / Christoph Morgenthaler / Kurt Schori /

Doch läuft die Kindertheologie damit nicht lediglich auf die unkritische Affirmation kindlicher Zugänge zur Religion hinaus? Darf der Lehrer, dürfen Eltern und Erzieher die Kinder in ihrem Theologisieren korrigieren? Obliegt es dem Lehrer, in das Theologisieren der Kinder neue Perspektiven einzubringen, um neue Selbstkonstruktionsprozesse anzubahnen? Birgt also das Programm der Kindertheologie nicht doch ein Element intentionaler Erziehung? Wäre dies nicht der Fall, würde die Kindertheologie bereits im Ansatz jener eingangs erwähnten naivisierenden Tendenz unterliegen, die sie eben gerade nicht als Beitrag zur Mündigkeit der Kinder erscheinen lassen könnte. Wenn ich recht sehe, gewinnt mit dieser Frage die Debatte um eine Erste und Zweite Naivität innerhalb der Religionspädagogik zwischen *Anton Bucher* und *Bernhard Grom* aus den 1990er Jahren erhebliche Aktualität. Sie deutet eindrucksvoll darauf hin, dass es nicht damit getan sein kann, die Kinder in ihrer Ersten Naivität lediglich anzuerkennen, sondern sie auch den Schritt in eine reflektierte Religiosität der Zweiten Naivität gehen zu lassen.³⁷ *Bucher* hat dies inzwischen deutlicher ausformuliert.³⁸ Er klärt allerdings nicht genau, wie die Erste Naivität zu schützen ist, ohne das Recht der Kinder auf eine Zweite Naivität zu dementieren.³⁹ Weiterführend wäre hier eine Unterscheidung, 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, die aber, soviel sei vorweggenommen, diakonisch-integrativ zusammenzuführen sind.⁴⁰

2.2. Diakonisch-integrative Kindertheologie

Eine Kindertheologie beinhaltet dann zunächst eine Theologie *der* Kinder. Kinder werden hier in ihren religiösen Äußerungen behutsam wahr- und unbedingt ernstgenommen. *Rainer Oberthür* entfaltet seinen einflussreichen Ansatz im Ausgang von den Großen Fragen der Kinder, in denen die Kinder über die eigene Identität, über Probleme

Philipp Wegenast (Hg.), *Bibelidaktik in der Postmoderne* (FS Klaus Wegenast), Stuttgart 1999, 135-147, 147; vgl. a. *Anke Pfeifer*, *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster u.a. 2003; *Gerhard Büttner / Jörg Thierfelder*, *Handwerkszeuge kindlicher Bibeldeutung*; in: *Loccumer Pelikan* 3/2005, 106-110).

³⁷ Vgl. *Bucher* 1989 [Anm. 1], 654-662; *Bernhard Grom*, *Zurück zum alten Mann mit Bart?* Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“; in: *KBI* 114 (11/1989) 790-793; *Rainer Oberthür*, *Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ aufgehoben*; in: *KBI* 115 (3/1990) 176-179; *Lothar Kuld*, *Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die „Erste Naivität“*; in: *KBI* 115 (3/1990) 180-185; *Klaus Wegenast*, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen. Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“*; in: *KBI* 115 (3/1990) 185-190. Bilanzierend auch *Anton A. Bucher*, *Religion in der Kindheit*; in: *NHRPG* (2002) 194-198, 198.

³⁸ *Bucher* votiert stärker dafür, die Kinder eben gerade nicht auf ihre Erste Naivität zu fixieren. Sie hätten ein Recht auf ihre Theologie wie auf religiöse Bildung und Erziehung. Er setzt dem Recht des Kindes auf die Erste Naivität eine Grenze, insofern diese autoritätslogisch oder ideologisch instrumentalisiert oder wenn ein dämonisches Gottesbild die Kinder einschränken oder gar krank machen würde (*ders.* 2002 [Anm. 1], 24f.).

³⁹ Vgl. *ebd.*, 21-27.

⁴⁰ Vgl. *Martens* 1999 [Anm. 28], 9ff; *Friedrich Schweitzer*, *Was ist und wozu Kindertheologie?*; in: *JBKTh* 2 (2003) 9-18, 11ff; *Schluß* 2005 [Anm. 2], 23.

des Zusammenlebens, über ein Leben nach dem Tod nachzudenken beginnen und darin die Gottesfrage thematisieren.⁴¹

Eine Theologie *mit* Kindern hingegen legt den Akzent auf eine gemeinsame theologische Denkbewegung von Erwachsenen und Kindern. Der englische Religionspädagoge *John Hull* hat aus den Erfahrungen mit seinen eigenen Kindern beeindruckende, höchst lesenswerte Zeugnisse dafür veröffentlicht, wie aus dem Gespräch heraus die Kinder zu neuem theologischen Nachdenken angeregt wurden, wenngleich fraglich bleibt, wie dies in der schulischen Unterrichtswirklichkeit mit ihren institutionellen Bedingungen umgesetzt werden kann.⁴² Hier werden die Kinder nicht einfach in ihrem Denken korrigiert und belehrt. Sie werden zu eigenen Denkleistungen, weiterführenden Fragen und Einsichten auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe ermutigt, aber auch in ihrer Entwicklung kindgerecht gefördert.

Eine Theologie *für* Kinder, also eine Theologie, die Tradition ins Spiel bringt, soll nun einer unkritischen Affirmation einer Theologie der Kinder entgegenreten.⁴³ Gleichwohl darf diese Theologie für Kinder nicht dazu verleiten, die beiden anderen Momente einer Theologie der Kinder und der Theologie mit Kindern zu dementieren. Beispielsweise exerzieren dies *Marc Gellmann* und *Thomas Hartmann* ziemlich umstandslos, wenn sie festhalten: „Viele Kinder denken anfangs, dass Gott ein alter Mann mit einem langen weißen Bart ist, der über den Wolken wohnt und alles sieht, was wir tun. Diese Vorstellung von Gott ist falsch, weil Gott, wie wir ja schon wissen, unsichtbar ist und keine Grenzen hat.“⁴⁴ *Oberthür* entwickelt dagegen eine korrelative Didaktik der kritisch-konstruktiven Doppelbewegung zwischen Vermittlung und Aneignung. Inhalte werden in Kommunikationsprozesse eingebracht, in denen und aus denen heraus sich die Kinder ihre Theologie konstruieren. Und dabei bleibt stets bewusst, dass ohne diese Irritationen und Stimulationen durch die mitunter fremden Traditionen „der Prozess der Aneignung nicht in Gang gesetzt worden“⁴⁵ wäre.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Pluralitätsdiskussion wäre freilich ein weiteres Argument für eine Theologie für Kinder anzuführen. Gewiss nimmt die gegenwärtige Religionspädagogik in weiten Teilen Abstand von einer zuweilen massenmedial inszenierten Katastrophensemantik der Kindheit im 21. Jahrhundert.⁴⁶ Kindheit heute bedeutet eben nicht nur Terminkindheit, Scheidungskindheit, Vereinzlungskindheit oder

⁴¹ Bereits in diesen Fragen findet sich religiöses Verstehen auch im Sinne theologisch relevanter Denkprozesse, insofern Fragen für *Rainer Oberthür* nicht allein die Vorstufe oder gar das Gegenteil von Antworten sind, „sondern Ausdruck eines Ringens um Erkenntnis.“ (*ders.* 1995 [Anm. 25], 16)

⁴² Vgl. *John M. Hull*, Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997, 36f. Siehe auch neben seinen einschlägigen Arbeiten *Rainer Oberthür*, „...andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir Kinder selbst!“. Erfahrungen mit einer Didaktik der Aneignung im Religionsunterricht, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck* (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005, 203-217, 216f.

⁴³ Vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 14f.

⁴⁴ *Marc Gellmann / Thomas Hartmann*, *Wo wohnt Gott? Fragen und Antworten für Eltern und Kinder*, Hamburg 1997, 42f.

⁴⁵ *Oberthür* 1998 [Anm. 25], 173.

⁴⁶ Für *Bucher* sind Kinder der Gegenwart solche, die als „Integrationskünstler“ inmitten gesellschaftlich-kultureller Zwänge sich einrichten, spielen und imaginierend ganze Welten erschaffen (*ders.* 2002 [Anm. 25], 195).

stärker medienpädagogisch ausgedrückt: Kindheit im „Belagerungszustand“⁴⁷. Doch in diesem Kontext plädiert *Norbert Mette* für eine „Befähigung zur ‘Unterscheidung der Geister’“ und damit für die erste Anbahnung religionskritischer Kompetenz. Denn auch die Heranwachsenden seien doch in Form von Werbung, Leistungsideologie und Konsumfetischismus Tendenzen von Verdinglichung und damit theologisch gesehen einer Katechese im Geiste jener Götter ausgesetzt, die dem Gott der jüdisch-christlichen Tradition entgegenstünden.⁴⁸ Was nützt es, so *Mette*, „für das Recht des Kindes auf eine *erste Naivität* zu plädieren, wenn die erlebnismäßigen Voraussetzungen dafür immer weniger zur Verfügung stehen.“⁴⁹ Empirische Forschung hat überdies herausgestellt, dass schon acht- bis neunjährige Schüler/innen zu zwei Dritteln bejahen, jeder solle glauben, was er für richtig hält.⁵⁰ Kindertheologie für Kinder stünde damit im Dienste der Mündigkeit der Kinder.

Insgesamt gesehen wäre damit die Kindertheologie als eine dienende Theologie anzulegen, die alle drei genannten Aspekte integriert. Diese sind wohl analytisch voneinander abzuheben. Sie greifen aber im Lernprozess ineinander und ergänzen sich. Eine solche Kindertheologie könnte folglich als diakonisch-integrative Kindertheologie bezeichnet werden. Sie lokalisiert sich zwischen der Idealisierung der Kinder einerseits und der Kritik an religiöser Erziehung als Indoktrination andererseits. 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. Als solche kann sie das Eigenrecht des Kindes auf seine Religion und seine Theologie wahren und zugleich die Mündigkeit der Kinder anzielen.⁵¹ Kinder haben demnach ein „Anrecht auf religiöse Bildung“⁵². *Lothar Kuld* hat hier gerade aus bildungstheoretischem Interesse heraus darauf insistiert, dass Kinder die Begegnung auch mit Erwachsenen brauchen, die ihre 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.“⁵³

Für den Pädagogen *Jürgen Oelkers* sind die ‘Großen Fragen’ der Kinder bereits Artikulation „natürlicher Religion“⁵⁴, wodurch sie sich bereits, wie er sagt, als „geborene Theisten“⁵⁵ darstellen. Aber sind sie Theologen?

⁴⁷ *Friedrich Schweitzer*, Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, 36.

⁴⁸ *Norbert Mette*, Kindheit und Jugend; in: JRP 12 (1995) 115-130, 129.

⁴⁹ *Ders.*, Macht Sozialisation Sinn? – Kindheit in der Risikogesellschaft; in: EvErz 44 (3/92) 199-210, 205.

⁵⁰ *Bucher* 2002 [Anm. 37], 194.

⁵¹ Dieses Recht kommt „ihm jenseits seines Entwicklungsstandes und seiner Leistungen immer“ zu: *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter Gütersloh 2004, 164.

⁵² *Bucher* 2002 [Anm. 1], 25. Vgl. *Oberthür* 1998 [Anm. 25], 34; zur Relevanz des postmodernen Lebenszyklus vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 47], 54ff.

⁵³ *Kuld* 1990 [Anm. 37], 184.

⁵⁴ *Jürgen Oelkers*, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern; in: Vreni Merz (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994, 13-22, 13.

3. Treiben Kinder Theologie?

Theologie als wissenschaftliche Reflexion des Glaubens, als „Glaubenswissenschaft“⁵⁶, die also den im wissenschaftlichen Diskurs geltenden Minimal Kriterien des Satzpostulats, des Kohärenzpostulats und des Kontrollierbarkeitspostulats entsprechen würde⁵⁷, kann Kindertheologie aufgrund ihrer spezifischen Methoden und ihres spezifischen Erkenntnisinteresses nicht sein. Dennoch muss sie mehr sein als das Artikulieren kindlicher Erfahrungen, religiöser Vorstellungen, Interpretations- oder Ausdrucksformen, und der Umgang mit Kindertheologie mehr als deren respektierendes und interessiertes Wahrnehmen und behutsames kommunikatives Fördern.⁵⁸ Dutzende von Studien belegen, so die Beobachtung *Buchers*, „dass Kinder theologische Deutungsmuster und Vorstellungen eigenständig gestalten, zwar weniger begrifflich-abstrakt als vielmehr ikonisch und narrativ-mythisch.“⁵⁹ Wenn Kindertheologie wirklich die Verschärfung des religionspädagogischen Perspektivenwechsels zum Kind sein will, dann birgt erst ein zugespitzter, enger Begriff der Kindertheologie die entscheidenden Impulse und Herausforderungen für die religionspädagogische Praxis. Oder um es pointiert mit *Ekkehard Martens* zu sagen: „Was heißt es eigentlich mit Kindern zu philosophieren oder zu theologisieren im Unterschied dazu, dass man mit ihnen nachdenkt, diskutiert, interessante Gespräche führt oder mit ihnen bloß herumlabert?“⁶⁰ Es geht dabei nicht um die Reputation des Faches Theologie, sondern, so *Martens* wohl zu Recht, darum, das Potenzial der Kinder und das der Theologie „unverkürzt zum Wohl der Kinder auszuschöpfen“⁶¹. Ganz folgerichtig unternehmen Vertreter kindertheologische Ansätze deshalb die rühri- gen Versuche einer theologischen Beheimatung. Unter Hinweis darauf, dass sich ein Theologiebegriff nicht mit einem wissenschaftlichen Theologiebegriff identifizieren lässt, fungieren etwa *Karl Rahner* wie *Siegfried Wiedenhofer* als Kronzeugen dafür, dass der Unterschied zwischen der Theologie der Professionellen und jener der Laien „allenfalls graduell, nicht aber essentiell“⁶² sei. Denn wenn nach *Rahner* der Glaube als solcher schon „ein Reflexionsmoment in sich hat, das in der Theologie expliziert wird“⁶³, wenn nach *Wiedenhofer* jede gläubige religiöse Rede zugleich „eine theologische Rede“ ist, insofern der „gläubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der

⁵⁵ Ebd., 17.

⁵⁶ *Max Seckler*, Theologie als Glaubenswissenschaft; in: Walter Kern / Hermann J. Pottmeyer / Max Seckler (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 4. Traktat Theologische Erkenntnislehre, Freiburg/Br. u.a. 2000, 132-184, 132.

⁵⁷ Vgl. *Harald Wagner*, Dogmatik, Stuttgart 2003, 42-44.

⁵⁸ Weiterführend *Georg Hilger*, Kinder bilden ihre Gottesvorstellungen – Ausdruck einer Kindertheologie; in: Erwin Möde / Thomas Schieder (Hg.), Den Glauben verantworten. Bleibende und neue Herausforderungen für die Theologie zur Jahrtausendwende (FS Heinrich Petri), Paderborn u.a. 2000, 297-308.

⁵⁹ *Bucher* 2002 [Anm. 1], 27.

⁶⁰ *Martens* 2005 [Anm. 28], 18

⁶¹ Ebd.

⁶² *Bucher* 2002 [Anm. 1], 11.

⁶³ *Karl Rahner*, Art.: Theologie; in: ders. (Hg.), Herders Theologisches Taschenlexikon. Bd. 7, Freiburg/Br. u.a. 1973, 239-241, 240.

immer vor Fragen steht“⁶⁴, dann gelte dies – so die Schlussfolgerung *Buchers* – doch auch für Kinder.⁶⁵

Friedrich Schweitzer hält freilich unter kritischer Weiterentwicklung seiner eigenen Position diesen Begriff von Theologie für unterbestimmt, weil die spezifische Denkleistung der Kinder nicht deutlich werde. Über religiöse Vorstellungen und Denkleistungen hinausgehend müsse den Kindern eine ihren kognitiv-entwicklungspsychologischen Voraussetzungen gemäße „gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut“⁶⁶ werden. *Martens* hat kürzlich auch für die Kindertheologie einen Vorschlag gemacht, der die von *Schweitzer* angemahnte Selbstreflexivität des Denkens auf bestimmte methodische Zielvorstellungen hin konkretisiert und dabei die entwicklungspsychologischen Ausgangsdaten zu berücksichtigen versucht. Es geht kindertheologisch darum, etwas genau beschreiben zu können (phänomenologisch), sich selbst und einen anderen zu verstehen (hermeneutisch), begrifflich und argumentativ zu klären, was verstanden wurde (analytisch), nachzufragen und zu widersprechen (dialektisch) und zu phantasieren, wie es sein könnte (spekulativ).⁶⁷

Wie aber sollen Kinder diese geforderte Selbstreflexivität ihres religiösen Denkens leisten können? *Schweitzer* verdeutlicht seine These anhand verschiedener Beispiele aus der Kindertheologie *John Hulls* oder der Tübinger Unterrichtsforschung mit Kindern einer 3. Klasse. Gespräche dienen dazu, die Kinder zum Nachdenken über ihr eigenes religiöses Denken anzuregen, Vorstellungen zu bestätigen, weiterzudenken, zu überdenken, zu korrigieren, nach angemessenen Deutungsschemata zu suchen, erneut anzufragen.⁶⁸

So wird insgesamt bei *Hull* wie bei *Schweitzer* nicht nur der theologische Rang didaktischer Aspekte der Kindertheologie deutlich.⁶⁹ Sie können zeigen, inwiefern hier Kinder sich im Lichte ihrer Verstehens- und Denkleistungen in einem theologischen Denkprozess bewegen, der selbstreflexiv noch einmal das eigene Denken zum Thema macht und damit überdies in jene Tradition des Theologietreibens einzuordnen ist, die *Max Seckler* als „Verstehenwollen“⁷⁰ des Glaubens bezeichnet hat. Dennoch bleibt präzisierungsbe-

⁶⁴ *Siegfried Wiedenhofer*, Theologie; in: LThK³ IX (2000) 1435-1444, 1435.

⁶⁵ *Bucher* 2002 [Anm. 1], 27.

⁶⁶ *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 10. Seine theologischen Gespräche mit Kindern lassen *John M. Hull* seinerseits zu der Unterscheidung kommen zwischen einer abstrakten und einer konkreten Theologie. Auch Kinder als konkrete Denker könnten über Gott „anspruchsvoll“ nachdenken (*Pirner* 2005 [Anm. 23], 451).

⁶⁷ Vgl. *Martens* 2005 [Anm. 28], 21

⁶⁸ Vgl. *Schweitzer* 2003 [Anm. 40], 13-14. Daher erscheint die Unterscheidung zwischen einer bereits dem Kind möglichen Reflexion auf der Objektebene und einer erst in der Adoleszenzphase anzusetzenden Mittelreflexion, wie sie *Reto Luzius Fetz* trifft, nicht überzeugend (vgl. *ders.* Der Kinderglaube. Seine Eigenart und seine Bedeutung für die spätere Entwicklung; in: Engelbert Groß (Hg.), *Der Kinderglaube. Perspektiven aus der Forschung für die Praxis*, Donauwörth 1995, 22-35, 26; vgl. a. *Büttner* 2002 [Anm. 15], 84).

⁶⁹ Vgl. dazu *Jürgen Werbick*, Religionsdidaktik als 'theologische Konkretionswissenschaft'. Zum theologischen Rang des Didaktischen – aus fundamentaltheologischer Perspektive; in: KBl 113 (2/1988) 82-99, 89ff. *Oberhür* 1995 [Anm. 25], 157 akzentuiert in diesem Zusammenhang die Unablösbarkeit der theologischen Reflexion von alltäglicher Kommunikation.

⁷⁰ *Seckler* 2000 [Anm. 56], 137. *Seckler* unterscheidet zwischen einer Theologie als Gottkünden, einer Theologie als Vernunftinteresse und einer Theologie als Verstehenwollen (vgl. ebd., 135-137). Im Interesse ihrer theologischen Qualifizierung wäre es sicherlich reizvoll, die Kindertheologie im Horizont der loci theologici *Melchior Canos* durchzubuchstabieren.

dürftig, wie denkerische Verstehensleistungen und Vernetzungen, wie die Konzeptualisierung von Theorien und die Selbstreflexivität bei Kindern genauer zu begreifen sind.

4. Kindertheologie als Modethema? Fazit und Ausblick

Linus Hauser und *Matthias Werner* haben kürzlich jenes Konzept eines Religionsunterrichts auf das Heftigste kritisiert, in dem vor allem „individuelle Bastlerreligiösitäten ventilert“ und „christliche Tradition nicht als Korrektiv, sondern allenfalls als geschichtliche Vergewisserung“⁷¹ in Anspruch genommen würde, und haben sich dabei auf das Theologisieren mit Kindern im Religionsunterricht berufen. Im Blick auf jenen diakonisch-integrativen Begriff von Kindertheologie, wie ich ihn hier vertreten habe, liegt hier wohl eher ein karikierendes Missverständnis vor

Die Leistung, aber eben auch die Provokation der Kindertheologie liegt vor allem in der Respektierung der Kinder in ihren ureigenen Denkleistungen.

Kinder als Theologen zu begreifen, bedeutet für die Religionspädagogik, sich von ihnen ungewohnte Fragen zumuten, neue Perspektiven eröffnen zu lassen, Umwege zu gehen, vorgeblich konsistente didaktische Planungen und theologische Gedankengebäude noch einmal dekonstruieren zu lassen. Wo sonst wenn nicht hier hätte sich Religionsdidaktik als ‚vulnerable Didaktik‘ zu artikulieren, die sich stets für Ungeplantes offen hält, ohne sich als Didaktik aufzulösen?

Für eine religionspädagogisch assimilierte Entwicklungspsychologie bedeutet das radikale Ernstnehmen der Kinder in ihrer jeweiligen Individualität die Dekonstruktion der verallgemeinernden Systemlogik strukturgenetischer Modelle durch Partikularität.⁷²

Und in theologischer Hinsicht kann *Wilfried Härle* die Frage nach der Rolle der Kinder in der Theologie am Ende umdrehen zu der Frage, was denn die Theologie selber verliert, wenn sie die Kinder in ihrem Theologietreiben nicht achtet.⁷³ Wegen der Elementarität und Leiblichkeit ihres Denkens, der Radikalität des Fragens und vor allem in der „Verfremdung des Vertrauten“⁷⁴ müsste die Theologie der Kinder den Erwachsenen, ja der Theologie insgesamt zu lernen und zu denken geben. Man hat hier von einer „alltagspraktischen Theologie“⁷⁵ gesprochen, die nicht neben einer wissenschaftlichen Theologie stehe, sondern durchaus konstruktiv auf diese beziehbar sei. Hier zeige sich ein weisheitliches Element, durch das man einen rein szientistischen Wissenschaftsbegriff durch Bezug auf eine vorwissenschaftliche Lebenswelt vor der Sterilität des Elfenbeinturms bewahre.⁷⁶ *Stephanie Klein* kommt am Ende ihrer Untersuchung zu Gottesbildern von Mädchen zu folgendem Ergebnis, das meines Erachtens Zustimmung ver-

⁷¹ *Linus Hauser / Matthias Werner*, Philosophie und Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht; in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 33 (2/2004) 72-78, 77.

⁷² Vgl. *Schluß* 2005 [Anm. 2], 25ff.

⁷³ Vgl. *Härle* 2004 [Anm. 17], 27.

⁷⁴ Ebd., 26; Für *Härle* ist die Kindertheologie als eine Art Laientheologie der Getauften auszuweisen (vgl. ebd., 24-26).

⁷⁵ *Büttner* 2002 [Anm. 15], 90.

⁷⁶ Vgl. die Unterscheidung von 1., 2. und 3. Theologie bei *Oswald Bayer*, „Jeder Mensch ist Theologie“ – also auch Kinder? [Interview], in: ZPT 57 (1/2005) 3-11, 5ff. Hier wäre eine Annäherung an eine Theologie des Volkes möglich (vgl. *Werbick* 1988 [Anm. 69], 89ff.). *Petermann* hat von einem „dialogisch-interaktiven Verständnis von Theologie“ gesprochen (*ders.* 2002 [Anm. 27], 100).

dient: „Die Fragen, Vorstellungen und Bilder der Kinder können den theologischen Diskurs und das kirchliche Leben bereichern und verhindern, dass die religiöse Sprache, Metaphorik und Symbolik der Kirchen verarmt und dass ein Bruch zwischen den Fragen, Problemstellungen und Ausdrucksweisen der wissenschaftlich betriebenen Theologie und der Alltagstheologie entsteht.“⁷⁷

Andererseits indiziert *Hausers* Polemik gegen eine angeblich überbordennde Pluralitätsaffirmation einen nicht zu unterschätzenden Problemüberhang der Kindertheologie. Hauptsächlich in drei Bereichen sehe ich Klärungsbedarf.⁷⁸ Ich bündele damit meine soeben bereits partiell geäußerte Kritik und versuche daraus abschließend Desiderate für die weitere Forschung zu umreißen.

4.1 Das Verhältnis von Aneignung und Vermittlung

Wenn Aneignung ohne Vermittlung leer und Vermittlung ohne Aneignung heteronom und folgenlos bleibt⁷⁹, dann kommt die Kindertheologie nicht umhin, diese Frage vor allem konzeptionell durchzubuchstabieren. Auf der Ebene der religionspädagogischen Konzeptbildung scheint man sich freilich, wie die Beispiele *Oberthür* und *Schweitzer* gezeigt haben, mit den Konzepten der Korrelationsdidaktik bzw. Elementarisierungsdidaktik zufriedenzugeben, ohne die Grenzen dieser Konzepte hinreichend zu reflektieren, geschweige denn grundsätzlich die Frage zu problematisieren, ob etwa die Korrelationsdidaktik nicht unter der Hand strukturell dazu neigt, das Andere, das Fremde, das Umwegige in religiösen Lernprozessen tendenziell abzuwerten. Eine solche Frage wäre auch bildungstheoretisch für eine Kindertheologie in Zeiten eines traditionsvergessenen Pluralismus immer auch in dem religionskritischen Sinne zentral, wie *Mette* dies gefordert hat. Es wäre zu diskutieren, wie Vermittlung und Aneignung so zu vermitteln sind, dass Kindertheologie (insbesondere als Theologie mit und für Kinder) sowohl subjektorientiert wie unter dem Zu- und Anspruch von Tradition betrieben werden kann.

4.2 Praxis der Kindertheologie

Hier beschränke ich mich auf drei Aspekte. Nicht hinreichend geklärt ist

(a) die Frage, wie theologisches Denken der Kinder vor sich geht, wie in der religionspädagogischen Praxis neue Konstruktionsprozesse angestoßen werden können, ohne die

⁷⁷ *Stephanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart 2000, 199.

⁷⁸ Siehe aber auch die bei *Henning Schluß* erarbeitete Aporie: Kindertheologie geht in einer bestimmten Hinsicht einerseits von einer Symmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern aus. Mehr noch: Dort wo Kinder auch den Erwachsenen theologisch oder exegetisch zu denken geben, dort legen manche kindertheologischen Texte eine asymmetrische Vorordnung der Kinderäußerungen nahe. Andererseits setzt Kindertheologie eine umgekehrte Asymmetrie voraus, wo sie das pädagogische Verhältnis nicht auflösen will zugunsten einer unkritischen Affirmation kindlicher Äußerungen. Kindertheologie setzt also drei verschiedene Kommunikationsformen zugleich voraus. Damit befindet sie sich in einer tiefgreifenden Aporie. Diese kindertheologische Aporie sei nur aufzulösen, wenn – so der von *Schluß* im Rückgang auf neuere Kommunikationstheorien von *Paul Watzlawick* oder *Friedemann Schulz von Thun* unterbreitete Vorschlag – zwischen Inhalts- und Beziehungsebene unterschieden wird. Vor diesem Hintergrund siedelt sich die traditionelle Asymmetrie des Lehr-Lernprozesses auf der Inhaltsebene an, während die Symmetrie sich vorrangig auf der Beziehungsebene lokalisiert. Die asymmetrische Vorordnung der Kinderäußerungen würde dann eher darin liegen, eingeschlossene Vorstellungsschemata unterbrechen zu lassen; vgl. *Schluß* 2005 [Anm. 2], 24-28.

⁷⁹ Vgl. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, 392ff.

Konstruktionsleistungen des Kindes zu überspielen. So wäre noch genauer zu erforschen, wie Kinder in ihrer domänenbezogenen Kompetenz der Religion begleitet und gefördert werden können, wie man ihnen Angebote auch von Wissensbeständen machen kann, gerade wenn man ihre Beiträge als je spezifische reflexive Kompetenzleistung würdigt. Hier wäre das Gespräch mit der Entwicklungspsychologie zu suchen, insbesondere mit jener Kognitionsforschung, für die Kinder Alltagstheorien und intuitive, naive Theorien konstruieren und durch den Erwerb eines domainbezogenen Wissens von Laien zu Experten werden⁸⁰, die auch die eigene Existenz und das eigene Denken nochmals im Lichte ihre kategorialen Denkvoraussetzungen reflektieren. Die Vermittlung von bereichsspezifischem Wissen trägt auch zur Herausbildung eigener argumentativer Kompetenz bei. Es ist eben auch eine Frage des Wissens, wenn – wie *Büttner* und *Bucher* berichten – Kinder im Religionsunterricht der Grundschule oft zusammenzucken, wenn sie das Wort Geist hören.⁸¹

(b) Gerade eine Theologie der Kinder fordert dem Lehrer eine besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit ab, die insbesondere gesprächsmethodisch geschult werden muss und wesentlicher Bestandteil der drei Phasen der Lehrerbildung sein muss.⁸² *Petra Freudenberger-Lötz* hat hierzu an der PH Karlsruhe ein Pilotprojekt zu Theologischen Gesprächen mit Kindern initiiert. Studierende werden hier in einer engen Verzahnung von Seminar und Schulpraxis auf die Interaktion in der Grundschule vorbereitet. Solche Impulse müssten weiter ausgefaltet werden.

(c) Methodisch geht die Kindertheologie nicht selten von Texten aus, auch wenn sie doch überwiegend in mündlicher Form erfolgt.⁸³ Sie arrangiert offene Lehrsituationen. Gerade Dilemmata oder kognitive Konflikte bilden entsprechend dem strukturgegenetischen Kategoriengefüge der Entwicklungspsychologie ein zentrales Element einer subjektorientierten Transformation der jeweiligen Phase religiöser Entwicklung.⁸⁴ Dem Eindruck einer kognitiven Engführung versuchen Vertreter der Kindertheologie durch die Betonung des ganzheitlichen, handlungsorientierten wie produktorientierten Charakters des Lernens entgegenzutreten, das überdies ästhetische Momente in integraler Weise enthält.⁸⁵ Dennoch bleibt aufs Ganze gesehen ein kognitives Gefälle zu konstatieren, das weder anthropologisch noch dem Profil des Glaubenlernens angemessen ist. Das kritisch-konstruktive Ineinander emotionaler, pragmatischer und kognitiver Lernprozesse wäre hier zu durchdenken. *Mirjam Schambeck* hat kürzlich zu Recht auf die Not-

⁸⁰ Vgl. *Mähler* 1999 [Anm. 20], 53ff.

⁸¹ Vgl. *Gerhard Büttner / Anton A. Bucher*, Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz; in: ZPT 57 (1/2005) 35-46, 40.

⁸² Vgl. zu dem weiterführenden Projekt der Theologischen Gespräche mit Kindern *Freudenberger-Lötz* 2004 [Anm. 26], 76-95; *dies.*, Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule; in: KBl 130 (5/2005) 348-351.

⁸³ Vgl. *Büttner / Bucher* 2005 [Anm. 81], 44.

⁸⁴ Vgl. *Bucher* 2002 [Anm. 1], 26.

⁸⁵ Vgl. beispielsweise die einzelnen Bände des JBKTh oder *Oberthür* 1995 [Anm. 25]. Für *Hartmut Rupp* sind es gerade mythologische Erzählungen, die wichtig sind, um „elementare Lebensfragen zumindest auf Zeit zu beantworten, Identität zu formulieren, neues Nachdenken anzustoßen.“ (*ders.*, Kinder brauchen Mythen; in: *Büttner / Rupp* 2002 [Anm. 5], 79-94, 92)

wendigkeit aufmerksam gemacht, „eine pluriforme Sprachfähigkeit zu kultivieren“⁸⁶. Neben einer konstatierenden, beschreibenden, begrifflichen Sprache ist religiöses Sprechen immer zugleich auf expressive, performative, selbstexplizierende, metaphorische, wahrnehmende Sprache angewiesen.

4.3 Ideologiekritische Kontextualisierung

Gerade aus der gegenwärtigen Debatte um Konstruktionen von Kindheit, die aus der Pädagogik inzwischen in die Religionspädagogik Einzug gehalten hat, wäre erheblicher Überprüfungsbedarf hinsichtlich der verwendeten Vorstellung von Kindheit anzumelden. Es sind die Erwachsenen, die Kindheit definieren und ihnen theologische Kompetenz zutrauen. Selbst *Bucher* hat inzwischen den Einfluss des „romantischen Kindheitsmythos“⁸⁷ auf die Kindertheologie eingeräumt und damit die erheblichen Projektionsanteile in der Vorstellung von Kindheit selber. Von daher wäre also kindertheologisch eine Hermeneutik des Verdachts hinsichtlich der eigenen Grundkategorien zu entwickeln. Diese müsste freilich meiner Ansicht nach noch einmal hinsichtlich der kontextuellen Bedingungen ideologiekritisch zugespitzt werden. Ob die Prozesse der Verdinglichung von Kindern in Gesellschaft und Kultur, in Medien und Werbeindustrie wirklich strukturell von der Kindertheologie analytisch und reflexiv durchgearbeitet werden, darf wohl bezweifelt werden.⁸⁸ Daher hat die Kindertheologie sich auch den Zeugnissen gesellschaftlich marginalisierter Kinder auszusetzen, die quer zu den eingangs zitierten, zumeist anheimelnden Kinderäußerungen stehen. Solche hat *Inger Hermann* unter dem aussagekräftigen wie schönen Titel „Halts Maul, jetzt kommt der Segen“ publiziert.⁸⁹ Solange Kindertheologie sich diesen Äußerungen nicht stellt, solange kann sie der in ihr wirksamen romantisierenden Projektion heiterer, immer schon von Gottesseligkeit beglückter Kindheit nicht angemessen begegnen und unterliegt damit jener naivisierenden Tendenz, die ihr von ihren Gegnern attestiert wird. Erst unter dieser Bedingung, so möchte ich schließen, erweist sich, ob die Kindertheologie eine echte Bereicherung religionspädagogischer Leitbilder darstellt.

⁸⁶ *Mirjam Schambeck*, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern; in: Bahr u.a. 2005 [Anm. 42], 18- 28, 25; Vgl. *Petra Freudenberger-Lötz*, „Mich kitzelt es überall und ich fühle mich nicht verlassen“ – Beten im Religionsunterricht; in: JBKTh 4 (2005) 163-167.

⁸⁷ Es sei bislang „unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als ‘TheologInnen’ verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste.“: (*Bucher* 2004 [Anm. 5], 71; vgl.a. *Friedrich Schweitzer*, Die Konstruktion des Kindes in der Bibeldidaktik; in: Lämmermann u.a. 1999 [Anm. 36], 122-133, bes. 129ff.; *Ralf Koerrenz*, Joachim Heinrich Campe und die religiöse Elementarerziehung; in: ZPT 57 (1/2005) 12-22.

⁸⁸ Kindertheologie müsste unbeschadet der Betonung des Subjektseins der Kinder stärker noch von einer „zu erreichenden Subjektwerdung“ ausgehen, die freilich nicht individualistisch verengt werden darf (*Friedrich Schweitzer*, Kind; in: LexRp (2001) 1000-1005, 1003). Zur Relevanz religiöser Erziehung für die Transformation gesellschaftlicher Verblendungszusammenhänge vgl. *Mette* 1995 [Anm. 48], 115-130. Zum Begriff der Verdinglichung vgl. *Axel Honneth*, Verdinglichung. Eine anerkennungs-theoretische Studie, Frankfurt/M. 2005.

⁸⁹ Vgl. *Inger Hermann*, „Halt’s Maul, jetzt kommt der Segen“. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2000. *Schweitzer* fordert, die Kindertheologie bewusst auch auf Jugendliche hin auszudehnen (*ders.*, Auch Jugendliche als Theologen?; in: ZPT 57 (1/2005) 46-53, 49).