

Mit bildungsfernen Schülern theologisieren

Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie

Bernhard Grümmе

Kindertheologie ist möglicherweise eine derjenigen Strömungen innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik, in der die größte Dynamik zu spüren ist. In ihr spricht sich nicht nur eine Radikalisierung der Subjektorientierung religiöser Lernprozesse aus. Wie die eindrucksvolle Forschung von *Petra Freudenberger-Lötz* zeigt, werden inzwischen auch dezidiert die Kompetenzen der Lehrenden in den Blick genommen. Anvisiert ist eine stark kompetenzorientierte, subjektorientierte, dialogisch-korrelative Form des Lehrerhandelns. Die Kinder sollen durch Impulse und Moderationen zum eigenen Nachdenken ermutigt und befähigt werden. Doch analysiert man bestimmte Transkripte solcher kindertheologischer Praxis, so wird dort oft nicht problematisiert, ob die dokumentierten eindrucksvollen Leistungen der Kinder eine generelle Leistung von Kindern in diesem Alter sind oder eben nicht.¹ Es wird oft so getan, als wenn man dies verallgemeinern und universalisieren könnte. Schon Kinder können sich demnach – sprachphilosophisch aus-

gedrückt – sprachlich auf ihre Weise altersgerecht, theologisch relevant und syntaktisch angemessen äußern. Sie haben eine religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, eine Fragekompetenz und 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 und so 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? Inwieweit 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 Lehrerinnen und Lehrern, von Professorinnen und Professoren wie für Kinder von Fabrikarbeiterinnen und -arbeitern, Aldikassiererinnen und -kassierern oder Hartz-IV-Empfängerinnen und -Empfängern? Es sind vor allem solche Präsuppositionen, solche stillschweigenden Voraussetzungen, solche Annahmen von Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen aufseiten der Kinder, die nicht eigens reflektiert werden. *John Hull*, der berühmte englische Religionspädagoge, ist zu Recht dafür gewürdigt

1 Vgl. *Reiß, Annike/Freudenberger-Lötz, Petra*: Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 133–145.

worden, die theologische Kraft bereits in Kinderäußerungen aufzuzeigen.² Nur wird dabei oft übersehen, dass es eben seine eigenen Kinder waren. Die aber, so wird man unterstellen können, werden zumindest die Sensibilität fürs Theologische geradezu osmotisch in diesem Religionspädagogenhaushalt aufgenommen haben.

Pointiert gesagt: Wir haben es hier mit einem Symptom für ein tiefliegendes Desiderat zu tun. Es scheint so zu sein, dass die Kindertheologie sich zu wenig Rechenschaft gibt über die konkreten Zusammenhänge, in denen sie steht. Sie reflektiert zu wenig über ihre lebensweltlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexte. Sie bleibt abstrakt. Dass solches allerdings schulische Praxis insgesamt betreffen kann, hat der Verfasser selbst in einem von ihm als Klassenlehrer initiierten Projekt zum ‚Lernen-lernen‘ mit Fünftklässlern an einem Gymnasium erlebt. „Wie lerne ich? Wie schaffe ich Ruhe? Wie ordne ich meinen Schreibtisch?“ waren Leitfragen des Projekts. Am Ende der Stunde kam ein Mädchen weinend ans Pult und sagte: „Ich habe keinen Schreibtisch, ich habe kein eigenes Zimmer, sondern muss mit meinen zwei Geschwistern am Küchentisch lernen.“ Der Verfasser hatte nicht berücksichtigt, dass Kinder durchaus unter gänzlich differenten Bedingungen ihr Lernen organisieren müssen, als es die eigenen Kinder in einem durchschnittlichen Lehrerhaushalt tun können. Damit war er in die Falle einer typischen Ausprägung der Religionspädagogik getappt, für die man dort erst sehr langsam sensibel wird: die *Mittelschichtorientierung* des Lehrerhandelns. Mittelschichten unterrichten Mittelschichten, dies scheint seit langem das uneingestandene Selbstverständnis und die Präsupposition des Lehrerhandelns zu sein.³ So

entstehen hermeneutische Desiderate, blinde Flecken im Zusammenhang eines professionellen Lehrerhandelns. In letzter Zeit gibt es Veröffentlichungen, die dieses Desiderat im Hinblick auf Elitenförderung und auf Hochbegabte markieren.⁴ Was aber immer noch kaum beachtet wird, sind die konkreten Bedingungen religiösen Lernens von benachteiligten, armen oder auch bildungsfernen Schülerinnen und Schülern.⁵

Diesem Aspekt gilt es im Folgenden im Bereich der Kindertheologie nachzuspüren. – Ich werde in drei Schritten vorgehen: Erstens werde ich Anliegen und Design der Kindertheologie

2 Vgl. Hull, John M.: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh 1997.

3 Vgl. Sander, Wolfgang: Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 77ff.

4 Vgl. Guttenberger, Gudrun/Husmann, Bärbel: Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung, Göttingen 2007.

5 Wie eng Armut und Bildungsferne zusammenhängen zeigt die Armutsdefinition Christoph Butterwegges: 1. „eine weitgehende Mittellosigkeit oder monetäre Defizite“; 2. „ein länger dauernder Mangel an lebensnotwendigen bzw. allgemein für unverzichtbar gehaltenen Gütern und Dienstleistungen, der einen gravierenden Ansehensverlust bei anderen Gesellschaftsmitgliedern bedingt“; 3. „die Notwendigkeit, staatliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen, auf vergleichbare Formen der ‚Fremdalimentierung‘ zurückgreifen oder den eigenen Lebensunterhalt durch Bettelei, evtl. auch durch illegale Formen des Broterwerbs zu bestreiten, verbunden mit dem Zwang, ‚von der Hand in den Mund‘ zu leben, also keinerlei längerfristige Lebensplanung betreiben zu können“; 4. „Mängel im Bereich der Wohnung, des Wohnumfeldes, der Haushaltsführung, Ernährung, Gesundheit, Bildung, Freizeit und Kultur, die fast zwangsläufig zum Ausschluss der betroffenen Personen von einer Beteiligung am gesellschaftliche Leben führen, wie sie anderen möglich ist“; 5. „die Macht- bzw. Einflusslosigkeit der betroffenen Personen in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen“; 6. „eine allgemeine Missbilligung der Lebensweise davon Betroffener, die marginalisiert, negativ etikettiert und stigmatisiert, d.h. ausgegrenzt und in der Regel selbst für ihr Schicksal verantwortlich gemacht werden, während man dessen gesellschaftliche Determiniertheit und seine strukturellen Hintergründe tunlichst ignoriert bzw. negiert“. Vgl. Butterwegge, Christoph: Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, Frankfurt a. M. 2009, 17f.

kurz in Erinnerung rufen, zweitens dann das bereits in der Problemexposition angedeutete Desiderat analytisch präzise freilegen und drittens 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 Perspektiven und die Anliegen gerade der benachteiligten marginalisierten 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 demnach nicht das komplette theologische Wissen vermittelt zu bekommen. Sie denkt aus der Perspektive der Kinder. Kindertheologie versteht sich als von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie. Anthropomorphe Gottesvorstellungen etwa sind demgemäß als Eigenkonstruktionen in ihrer „Imaginationskraft und theologischen Kompetenz“⁶ gerade deshalb anzuerkennen, weil Kinder sich im Lichte ihrer Denkkategorien und Vorstellungsschemata theologisch artikulierten und auch Bibeltexte eigenständig interpretierten.

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 erste Naivität festlegen und ihnen nicht den Schritt in eine reflektierte Religiosität der zweiten Naivität ermöglichen.⁷ 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 zwischen einer Theologie *der* Kinder, einer Theologie *mit* Kindern sowie einer Theologie *für* Kinder. Diese Dimensionen sind wohl analytisch voneinander abzuheben, greifen aber dennoch im Lernprozess ineinander und ergänzen sich.⁸ Sie 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 offenhält.

6 Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma. In: JBKTh 1 (2002) 9–27, 9.

7 Insgesamt vgl. *Grümme, Bernhard*: Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik. In: RpB 57/2006, 103–118.

8 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Was ist und wozu Kindertheologie? In: JBKTh 2 (2003) 9–18, 11–13; *Schluß, Henning*: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: ZPT 1 (2005) 23–35.

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“⁹, und zugleich aber die Mündigkeit der Kinder anzielen. Kinder haben demnach ein „Anrecht auf religiöse Bildung“¹⁰. *Lothar Kuld* hat hier gerade im Interesse der Mündigkeit darauf insistiert, dass Kinder 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“¹¹.

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.¹² 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.

2. Kontextlosigkeit – Desiderate

Insofern die Kindertheologie damit die Kinder selbst zu Agenten der Theologie erklärt, han-

delt 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.

ERSTENS: Nicht nur ist, wie *Anton 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“¹³. 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.¹⁴

ZWEITENS: 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 an den religionspädagogischen Konzepten hat 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 vertrate. Entgegen dem eigenen Ideal würde man dort eben gerade nicht eine breite Auffächerung der Herkunft der Kinder nachweisen können. Haupt- und Sonderschüler/-innen träfe

9 *Schweitzer, Friedrich*: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter Gütersloh 52004, 164.

10 *Bucher* 2002 [Anm. 6], 25.

11 *Kuld, Lothar*: Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die ‚Erste Naivität‘. In: *KatBl* 115 (1990) 180–185, 184.

12 *Schweitzer* 2003 [Anm. 8], 10.

13 *Bucher, Anton A.*: An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder. In: *JRP* 20 (2004) 62–73, 71.

14 Vgl. *Yust, Karen M.*: „Als Christ/Christin aufwachsen“. Kindertheologie im US-amerikanischen Kontext. In: *JBKTh* 10 (2011) 11–24.

man dort nicht.¹⁵ Frank Lütze hat einen solchen Nachweis der Mittelschichtorientierung für den RU in der Hauptschule unternommen und damit zugleich die Milieugebundenheit der Kindertheologie implizit verdeutlicht.¹⁶

Man könnte dies anhand unseres Eingangsbeispiels noch weiter begrifflich zuspitzen im Rückgriff auf die kultursoziologische Bildungstheorie *Pierre Bourdieus* 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 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 Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmern irgendwie geteiltes Wissen, von grammatikalisch fehlerhaften, oft unvollständigen, wenig argumentativen Sätzen.¹⁷

Bourdieu hat auf der Basis einer solchen soziolinguistischen Differenzierung die ‚feinen Unterschiede‘ zwischen den gesellschaftlichen

Schichten herauspräpariert. Sein zentraler Begriff ist der des ‚Habitus‘ als ein in sozialer Praxis und in Abhängigkeit von einer bestimmten Klasse konstituiertes 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“.¹⁸ Denk-, Wahrnehmungs- und 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 *Bourdieu* zufolge durch die Akkumulation nicht nur von pekuniärem, sondern eben auch von kulturellem Kapital 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 kulturellen Kapital vermitteln. Im Gegenteil: Sie tragen zu deren Exklusion bei.¹⁹

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 Kindertheologinnen und -theologen auf einen ganzheitlichen

15 Vgl. *Johnsen, Elisabeth T./Schweitzer, Friedrich*: Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland. In: *JBKTh* 10 (2011) 25–36, 34.

16 Vgl. *Lütze, Frank M.*: Religionslehrer/in an Hauptschulen werden – Überlegungen zu schulformspezifischen Akzenten im theologischen Studium. In: *Theo-Web* 10 (2011) 85–97, 93–95.

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

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

19 Vgl. *Bourdieu, Pierre*: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, 35–39.

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 artikuliert 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 privilegiert?²⁰ Inzwischen haben die *childhood studies* und die Kindheitsforschung sich mit diesen sozialen Konstruktionen von Codes und Habitus beschäftigt.²¹ Die Kindertheologie indessen bleibt hier weitgehend blind. Eine solche Tendenz ist in mehrfacher Hinsicht verhängnisvoll:

- Für schulische Zusammenhänge identifiziert *Frank Lütze* eine Schwierigkeit des Hauptschulunterrichts in der Spannung zwischen dem „Habitus in unterprivilegierten Milieus und dem an der Schule gepflegten Habitus der ‚legitimen‘ Mittelschichtskultur“²², wie er insbesondere bei den Lehrkräften vorherrsche.
- Dies würde sich aber auch theologisch auswirken. *Lütze* hat nachgewiesen, dass das Gottesbild von Hauptschülerinnen und -schülern sich signifikant von Jugendlichen

anderer Schulformen unterscheidet. Hauptschüler/-innen begreifen sich eher in einem durch Zwänge vorgegebenen Rahmen. Damit korreliert eine Gotteskonstruktion, die weniger die Beziehung zwischen Gott und Mensch, weniger das Dialogische in den Vordergrund stellt. Stattdessen sind Aspekte wie Macht, wie Weltenlenkung, wie Vorsehung dominant.²³ Ich sehe nicht, wo sich die Kindertheologie diesem Zusammenhang zwischen Habitus, Code und theologischer Konstruktion ausdrücklich und reflexiv stellen würde.

- Vor allem aber bleibt unklar, inwiefern sie sich der inneren Tendenz dieser Habitusverengung selbst bewusst ist. Verzichtet sie darauf, diese kritisch zu reflektieren, so die große Gefahr, wird sie unbewusst und sozusagen hinter ihrem Rücken die Kinder durch Kindertheologie in ihre jeweiligen Milieus hineinsozialisieren und damit zum Status quo einer Exklusion und Benachteiligung von marginalisierten und bildungsfernen Kindern beitragen. *Gotthilf Hiller* hat in Bezug auf die Schule von der Gefahr gesprochen, zwar Bildung anstreben zu wollen, faktisch aber affirmativ und sozialintegrativ zu wirken. Schule unterliege gar einer „kulturimperialistische[n] Attitüde“²⁴, die gesellschaftliche Defizite allenfalls kompensiere und damit zur Anpassung statt zur Mündigkeit beitrage. Insofern muss Kindertheologie in einem kritischen Sinne selbstreflexiv werden, indem sie selber ihre Standortgebundenheit im bildungsbürgerlichen Milieu kritisch reflektiert. Nur wenn sie radikal den Zusammenhang von „Erkenntnis und Interesse“ (*Jürgen Habermas*) bedenkt, kann sie die normativ intendierte Radikalisierung der

20 Vgl. *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 33.

21 Vgl. *Honig, Michael-Sebastian*: Das Kind in der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*! In: *Ders.* (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim – München 2009, 25–52, 47f.

22 *Lütze* 2011 [Anm. 16], 87

23 Ebd., 91–95.

24 *Hiller, Gotthilf G.*: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau ³1994, 18, 25.

Subjektorientierung wirklich einholen. Sie müsste dies aber zugleich in der Reflexion und Kritik der gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse wie der gesellschaftlichen und ökonomischen Verobjektivierungs- und Segregationsprozesse tun. Daher hätte die Kindertheologie sich fremden theologischen Zeugnissen gesellschaftlich benachteiligter, marginalisierter Kinder auszusetzen, die quer zu den eingangs zitierten, anheimelnd naiven Kinderäußerungen stehen, wie sie *Inger Hermanns* unter dem aussagekräftigen wie schönen Titel „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen“ versammelt und publiziert hat.²⁵ Die Subjektorientierung müsste also fortgeschrieben werden zu dem Bewusstsein dafür, dass es stets auch und grundlegend um eine noch zu gewinnende, den Kontexten abzutrotzende und in den Kontexten kritisch markierte Subjektwerdung geht. Kindertheologie müsste zeigen, so etwa auch *Friedrich Schweitzer*, dass auch sie einen Beitrag zu dieser Subjektwerdung der Kinder leisten kann und sie nicht individualistisch verengt werden darf.²⁶

KURZUM: Um marginalisierten, bildungsfernen Kindern gerecht zu werden, hätte die Kindertheologie ideologiekritisch, emanzipatorisch, im strengen Sinne subjektorientiert und kontextuell zu sein. Eine solche Kindertheologie

könnte man eine kritische, marginalitätssensible Kindertheologie nennen.

3. Ressourcen

Wie es scheint, gibt es für die Entfaltung einer solchen kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie erste Anzeichen. Es gibt inzwischen Ansätze einer Kindertheologie im Horizont der Politischen Theologie, die die Relevanz des Gebetes in seinen gesellschaftskritischen Aspekten hervorheben.²⁷ Aus einem interdisziplinären Diskurs heraus entfaltet *Katharina Kammeyer* das Potential der soziologischen Kindheitsforschung für die Kindertheologie. Gerade dort, wo sich diese als emanzipatorischer Ansatz verstehe, könne dieser interdisziplinäre Dialog fruchtbar werden. Denn aus diesem Dialog heraus wird der Konstruktionscharakter von Kindheit aus der Perspektive der Erwachsenen besonders deutlich, wird das Bemühen der Kindertheologie um die Würde der sinngenerierenden Perspektive der Kinder sowie der dialogische Charakter der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zumindest auf der Beziehungsebene auf eine interdisziplinäre Basis gestellt.

Kindertheologie soll als kontextuelle Theologie entfaltet werden, die einen abstrakten Universalismus durch Partikularisierung unterbricht und auf der Linie kontextueller Theologien wie der Befreiungstheologie oder der Feministischen Theologie den Subjektstatus jedes einzelnen Kindes in seiner theologischen Würde gegenüber den Erwachsenen wie gegenüber der herkömmlichen Theologie in einem bestimmten Kontext zur Geltung bringt. *Kammeyer* will durch diese Kontextualisierung

25 Vgl. *Hermanns, Inger*: Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 2002; ferner *Tippelt, Rudolf*: Jugendphase und sozialer Wandel. Anforderungen und Überforderungen der Schule. In: *Becker, Patrick/Mokry, Stephan* (Hg.): Konsequenzen aus der Jugendforschung für Theologie, Pastoral und (Religions-)Unterricht, Würzburg 2010, 119–132; *Vieregge, Dörthe*: Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher geschlechtsbezogen interpretiert. In: *Pithan, Annabelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika* (Hg.): Gender – Religion – Bildung, Gütersloh 2009, 208–218.

26 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Art.: Kind. In: *LexRp* 2001, 1000–1005, 1003.

27 Vgl. *Langenohl, Bertil*: Beten lohnt sich nicht! Politische Theologie für Kinder oder von Kindern? In: *Polednitschek, Thomas/Rainer, Michael J./Zamora, José A.* (Hg.): Theologisch-politische Vergewisserungen, Münster 2009, 345–349.

zeigen, wie die „Kontexte von Menschen, in denen sie in einer konkreten Gemeinschaft und zu einer konkreten Zeit leben, Theologie mitbestimmen“²⁸. Dies ist gerade im Dienste der auch von ihr normativ bestimmten Subjektwerdung der Kinder höchst bedeutungsvoll. Stark treten dabei die Aspekte von Intergenerationalität, Selbstkonstruktion und Lernen ins Zentrum. Um das von *Kammeyer* anvisierte emanzipatorische Potential der Kindertheologie umfassend zur Geltung bringen zu können, hätte freilich eine noch stärker soziologisch-systemische Betrachtung des gegenwärtigen Kontextes hinzugefügt werden müssen, die auch die politischen Strukturen kategorial berücksichtigt.

Dem widmen sich *Johnsen* und *Schweitzer* in ihrer Profilierung einer kritischen Kindertheologie. Aus einem komparativen Diskurs der religiösen Bildung und der Kindertheologie in Norwegen und in Deutschland entwickeln beide die Spuren einer kritischen kontextuellen Kindertheologie. Deren Kennzeichen ist es, eine Theologie der Kindheit und eine Kindertheologie zusammenzubringen. Was ist darunter zu verstehen? Eine Theologie der Kindheit ist die aus Erwachsenenperspektive hervorgehende Erforschung dessen, wie über Kinder in Theologie und Gesellschaft gedacht wird, wie Kinder behandelt werden, wie sie leben, unter welchen Bedingungen sie aufwachsen. Die konkreten Kinder in konkreten, je bestimmten Kontexten sind im Blick. Diese Konkretion bezahlt sie gleichwohl mit einer Abstraktion, geht sie doch aus einer Außenperspektive auf die Kinder zu. Die Kinder selber kommen dort nicht zu Wort.

Demgegenüber will die Kindertheologie die Kinder selber zur Sprache bringen und die Kinder sich als Subjekte ihres Gottdenkens artikulieren lassen. Doch diese Subjektförmigkeit

ist wiederum durch eine Abstraktion erkaufte. Die Kontexte, und damit treffen sich *Johnsen* und *Schweitzer* mit meiner Analyse, bleiben unbedacht. Eine kritische Kindertheologie bringt nun Kindertheologie und Theologie der Kindheit in einen Dialog, in dem beide aufeinander angewiesen sind. Die Kindertheologie braucht eine Theologie der Kindheit, „um eine kritische und selbstreflexive Perspektive zu gewinnen“ und um dafür zu sorgen, dass „die Kindertheologie auf konkrete Kinder mit ihren Lebenskontexten“ und Erfahrungen bezogen wird und sich „auf die Frage einlässt, in welchem jeweils ganz bestimmten Sinne sie zur Subjektwerdung dieser Kinder angesichts ihrer Lebenskontexte beiträgt“.²⁹ Damit werden auch die Machtfrage und Strukturfragen virulent. Umgekehrt ist eine Theologie der Kindheit nur dann vor einer Subjektlosigkeit und einem Überspielen der Kinder gefeit, wenn sie die Stimme der Kinder selber zu Gehör bringt. Dies aber geschieht in der Kindertheologie. Während eine Theologie der Kindheit durch Kindertheologie subjektiviert wird und in einem emphatischen Sinne Erfahrungsbezug gewinnt, wird eine Kindertheologie durch eine Theologie der Kindheit durchaus im politisch-strukturellen Sinne kontextualisiert.³⁰

Johnsen und *Schweitzer* haben Gespür für die politischen und systemischen Aspekte des Kontextualitätsbegriffs. Allerdings bleibt wenigstens an dieser Stelle unklar, wie denn beide Zugänge, der strukturelle wie der subjekt- und erfahrungsorientierte Aspekt, aufeinander bezogen werden können. Zudem könnte ihre kritische Kindertheologie durch einen konstruktiven Bezug zur Lebenslagenforschung innerhalb der *childhood studies* und Kindheitsforschung begriffliche kategoriale Schärfe gewinnen. Möglicherweise könnte eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie

28 *Kammeyer, Katharina*: Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung. In: *Theo-Web* 11 (2012) 38–63, 53.

29 *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 31.

30 Vgl. ebd., 31–35.

hier weiterführende Perspektiven einbringen, die ihrerseits auf einen politisch sensiblen Bildungsbegriff zurückgreift.

4. Konturen einer kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie

In neueren Entwicklungen der Kindheitsforschung findet sich eine Unterscheidung, die auch eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie bereichern könnte. Dort werden die Akteursperspektive und die Strukturperspektive unterschieden: Erstere nimmt die Kinder in den Blick, untersucht deren Selbstvollzüge und Praktiken und nicht primär die Erwartungen der Gesellschaft oder der Institutionen. Dagegen wendet sich die Strukturperspektive den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, sozialen und kulturellen Milieus, Weltbildern und ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen zu. Das Interessante ist nun die Verhältnisbestimmung dieser beiden Größen, die durchaus empirisch basiert ist.

Drei Einflussfaktoren greifen ineinander: Kulturelle, ökonomische und sozialstrukturelle Faktoren sind – erstens – die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Die wiederum sind diesen Bedingungen nicht einfach passiv überantwortet. Denn – zweitens – eignen sich Kinder diese Bedingungen durchaus aktiv an. „Kinder entwickeln unterschiedliche Strategien des Umgangs mit den Lebensbedingungen, die sie vorfinden“³¹. Und drittens setzen sich Kinder durchaus eigensinnig mit den entwicklungsbedingten Herausforderungen auseinander, mit denen sie konfrontiert sind. Für die Kindheitsforschung ist das Kind also „Ko-Konstrukteur seiner Lebenswelt und Selbsterfahrung, das sich zusammen mit anderen Kindern sowie Er-

wachsenen aktiv und kreativ die Welt aneignet und sie im günstigsten Fall mitgestaltet, ob schon eben nicht vergessen werden darf, dass es viele Kinder gibt, die Opfer und zu Objekten degradiert sind.

Die Unterscheidung zwischen Akteurs- und Strukturperspektive schlägt sich nieder in der jeweils auszuhandelnden Balance zwischen Ideen über Kinder und den Erfahrungen der Kinder, zwischen Kindheit und Kindsein als sozialkultureller Lebensphase und gesellschaftlicher Lebensrealität und dem konkreten Kind.³² Dementsprechend unterscheidet die Kindheitsforschung subjektbezogene und strukturbezogene Ansätze, die sie kritisch aufeinander bezieht.

Für unsere Fragestellung ist das *Lebenslagenkonzept* besonders aussagekräftig, weil es das Zusammenwirken individueller und struktureller Faktoren erfasst. Demnach werden strukturelle, also ökonomische, kulturelle und politische Rahmenbedingungen sowie individuelle Spielräume ins Verhältnis gesetzt.³³ Für marginalisierte bildungsferne Kinder hat ein solches Konzept in empirischen Studien durchaus divergente Bewältigungsmuster herausgearbeitet, die auch nochmals unterschiedlich sind von denen marginalisierter bildungsferner Erwachsener. So konnte herausgearbeitet werden, dass elterliche und kindliche Lebenslagen sich unterscheiden können, wenn Kinder etwa soziale Netzwerke nutzen können, um Erscheinungen von Armut zu kompensieren. Strategien wie die des Mit-sich-selbst-Ausmachens, der aktiven Auseinandersetzung oder auch der externalisierenden Verlagerung konnten in Studien bei Schüler/-innen der Grundschule

31 Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula: Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt 2010, 9.

32 Vgl. ebd.; vgl. auch Bamler, Vera/Werner, Jilian/Wustmann, Cornelia: Lehrbuch der Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden, Weinheim – München 2010, 35–73.

33 Vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010 [Anm. 31], 56–62.

nachgewiesen werden.³⁴ Andererseits zeigt aber die Lebenslagenforschung, so das differenzierende Fazit *Heike Deckert-Peacemans*, dass die „in Teilen der Kindheitsforschung starke Fokussierung auf Kinder als eigenständige Akteure und Konstrukteure ihrer Lebenswelt angesichts der vielfältigen Beschränkungen des kindlichen Aktionsspielraumes in den konkreten Zusammenhängen von Familie, Armut, Schule und Freundschaft relativiert werden muss“³⁵.

Eine kritische marginalitätssensible Kindertheologie mit ihrem ideologiekritischen, emanzipatorischen, im strengen Sinne subjektorientierten und kontextuellen Impetus kann hieran anknüpfen. Gerade um marginalisierten, bildungsfernen Kindern gerecht zu werden, hätte sie strukturelle und subjektorientierte erfahrungsbezogene Aspekte aufeinander zu beziehen. Der Rahmen freilich, in dem dies konzeptionell möglich ist, ist ein bildungstheoretischer. In einem angemessenen praktisch-kommunikationstheoretischen, alteritätstheoretisch grundierten Bildungsbegriff könnten sowohl die individuellen subjekthaften Vollzüge der Kinder in ihrer je spezifischen Lebenslage und theologischen Kraft als auch die strukturellen Bedingungen in deren gegenseitigem Bedingungsverhältnis, wie dies eben das Lebenslagenkonzept der Kindheitsforschung verdeutlicht hat, zur Geltung gebracht werden.

Bildung ist im Anschluss an *Helmut Peukert* jenes geschichtlich unabschließbare Handeln, das auf die Konstituierung freier Subjekte und deren Befähigung zur „Identität in universaler Solidarität“³⁶ abzielt. Praxis heißt hier, „unter erfahrenen und erlittenen Widersprüchen und damit unter Entfremdung auf eine nicht

entfremdete Lebensform hin verändernd zu handeln, eine Lebensform, in der Identitäten gemeinsam gefunden werden, sodass mit den Verhältnissen sich Subjekte verändern können und umgekehrt“³⁷. Dazu gehört wesentlich eine advokatorische Praxis, die auf eine „Wiederherstellung der Freiheit eines Individuums“ abzielt, „und sei es in der Form, dass sie ein neues Verhältnis zu gebrochener und beschädigter Identität“³⁸ ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist religiöse Bildung dann jene intersubjektive, gesellschaftlich situierte Praxis, der es um das Subjektsein, um das Subjektwerden, um das Subjektbleiben der Menschen vor Gott geht. Religiöse Bildung orientiert sich an ihren Subjekten und versteht sich als Hilfe zur Menschwerdung des Menschen. Zu einem solchen Bildungsbegriff gehört neben ästhetischen, pragmatischen und kognitiven Dimensionen auch eine politische Dimension, die sich durch Merkmale wie Parteilichkeit, Wahrnehmungsbezogenheit, Kritik, Emanzipation und Transformationsbezogenheit auszeichnet.³⁹ Ein solcher mehrdimensionaler Bildungsbegriff erlaubt die gegenseitige Inbezugsetzung gesellschaftskritischer wie subjektorientierter Aspekte. Er kann damit die konzeptionelle Basis für eine marginalitätssensible kritische Kindertheologie sein.

34 Vgl. *Bamler/Werner/Wustmann* 2010 [Anm. 32], 169–171.

35 *Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger* 2010 [Anm. 31], 85.

36 *Mette, Norbert*: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 139.

37 *Peukert, Helmut*: Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. Anfragen an die praktische Theologie. In: *Zur Rettung des Feuers. Solidaritätsschrift für Kuno Füssel*, Münster 1981, 280–295, 289.

38 *Peukert, Helmut*: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. In: *RpB* 19/1987, 16–34, 29.

39 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart 2009, 103–147.

5. Fazit

Das hier allenfalls ahnungsweise skizzierte Gerüst einer kritischen marginalitätssensiblen Kindertheologie schlägt sich auch in didaktisch-methodischer Hinsicht nieder, womit letztlich zugleich ein Fazit zu ziehen ist. Drei Schlagworte seien genannt:

- **GANZHEITLICH:** Es geht um die Überwindung einer tendenziell in der Kindertheologie gegebenen kognitiven Engführung. Wie sich an verschiedenen Fällen zeigen lässt, gibt es ermutigende Beispiele dafür, dass auch handlungs- und produktorientierte Verfahren ein Forum kindlicher Artikulation und Reflexion sein können.⁴⁰ Dies wäre eine Möglichkeit, die aufgezeigten segregierenden Tendenzen innerhalb der Kindertheologie zu Lasten benachteiligter bildungsferner Kinder zumindest abzuschwächen. Die einseitige Privilegierung bildungsaffiner Kinder mit deren elaboriertem Code würde unterlaufen.
- **ADVOKATORISCH-ERMUTIGEND:** Kindertheologie sollte insbesondere diejenigen dazu ermutigen sich einzubringen, die dies nicht tun und sich stattdessen in den oben beschriebenen Kompensationsmechanismen im Umgang mit Armut und Benachteiligung dem Theologisieren entziehen wollen, weil sie sich selbst nichts zutrauen. *Johnsen* und *Schweizer* haben zu Recht auf die Befreiungspädagogik *Paulo Freires* hingewiesen.⁴¹ Das pädagogische Paradox, „stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und so-

mit vorgreifend zu realisieren“⁴², würde zugleich eine besondere Schärfe und Konkretisierung dadurch erhalten, dass es angesichts bildungsferner Kinder einen stark advokatorischen Einschlag bekommen würde, der wiederum gesellschaftskritischen wie emanzipatorischen Rang hätte.⁴³

- **HETEROGENITÄTSFÄHIG:** Eine solche Kindertheologie würde sich von vornherein unter den Anspruch einer Heterogenitätsfähigkeit stellen. Ohne die konzeptionelle, didaktische und methodische Veranschlagung je individueller Zugänge und Problemlagen der Kinder wie zugleich der gesellschaftlich-ökonomisch strukturellen Lebenslagen würde Kindertheologie hinter das eigene Postulat der Subjektorientierung zurückfallen.⁴⁴

Insgesamt gesehen gilt damit: Kindertheologie bleibt abstrakt, wenn nicht gar ideologieanfällig, wenn sie sich den Herausforderungen durch marginalisierte bildungsferne Kinder nicht stellt. Kindertheologie muss deshalb in den Horizont von Bildungsgerechtigkeit gerückt werden, einen Horizont, der – seinerseits ideologisch und politisch hoch aufgeladen – in seinem Ringen um ein angemessenes Verhältnis von biblischer Gerechtigkeit, Verteilungs-, Befähigungs-, Teilhabe- und meritokratischer Gerechtigkeit bislang wohl sozialetisch und philosophisch, aber kaum religionspädagogisch

40 Vgl. *Rosenhammer, Claudia*: Mit HauptschülerInnen Gott auf der Spur. In: *KatBl* 131 (2006) 356–359; *Dies.*: Durchs Kreuz ins Leben? In: *KatBl* 136 (2011) 34–38; *Schmid, Hans*: Religionsunterricht mit HauptschülerInnen. In: *KatBl* 120 (1995) 100–112.

41 Vgl. *Johnsen/Schweitzer* 2011 [Anm. 15], 32–34.

42 *Peukert, Ursula*: Psychische und soziale Bedingungen kindlicher Identität. In: *RpB* 4/1979, 4–22, 20f.; Vgl. *Mette* 1994 [Anm. 36], 115f.

43 Vgl. *Peukert, Ursula*: Eine neue Kultur des Aufwachsens für Kinder. Zur Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: *Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid* (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Eine Einführung, Stuttgart 2010, 192–203, 202.

44 Vgl. *Kammeyer, Katharina*: Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In: *Dieterich, Veit-Jakobus* (Hg.): *Theologisieren mit Jugendlichen*. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012, 191–210.

im Blick ist.⁴⁵ Dazu ist die Kindertheologie freilich auf den interdisziplinären Dialog mit der Pädagogik, der Armutsforschung und den Sozialwissenschaften angewiesen. Insbesondere die Resilienzforschung, wie sie derzeit in der Elementarpädagogik in der Religionspädagogik ihre Brisanz zeigt, wäre eine fruchtbare Gesprächspartnerin.⁴⁶

*Dr. Bernhard Grümme
Professor für Religionspädagogik und
Katechetik, Katholisch-Theologische
Fakultät der Ruhr-Universität Bochum,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
(Bernhard.Gruemme@rub.de)*

45 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Bildungsgerechtigkeit. Ein Desiderat religiöser Bildung in der Schule. In: *Stimmen der Zeit* 7 (2012) 472–482; *Ders.*: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014; *Schweitzer, Friedrich*: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011; *Mette, Norbert/Könemann, Judith* (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Mainz 2013.

46 Vgl. *Fleck, Carola*: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Münster 2011, 138–155.