

I.

Kindertheologie – eine Einleitung

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

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

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

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

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

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

II.

Kindertheologie und Kinderphilosophie

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

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

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

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

3 Vgl. Kap. VII in diesem Band.

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

Leseprobe