

FRIEDRICH SCHWEITZER

KINDERTHEOLOGIE
UND
ELEMENTARISIERUNG

WIE RELIGIÖSES LERNEN MIT
KINDERN GELINGEN KANN

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



EBOOKS

Inhaltsverzeichnis

ZUR EINLEITUNG - Religiöses Lernen: Kinder - Glaube - Religion

Teil I: Ausgangspunkte

KAPITEL 1: Entwicklungspsychologie, Kindertheologie und Elementarisierung - Drei Beispiele als Ausgangspunkt

1. Ein Gleichnis als Familienszene
2. Wie viele Götter sind im Himmel?
3. Gott einen Brief schreiben

Anmerkungen

KAPITEL 2: Elementarisierung braucht Kindertheologie - Kindertheologie braucht Elementarisierung

1. Kindertheologie als Herausforderung für das Elementarisierungsverständnis
2. Elementarisierung als Herausforderung für die Kindertheologie
3. Religiöse Bildung und Theologie der Kindheit als Voraussetzungshorizont

Anmerkungen

Teil II: Klärungen

KAPITEL 3: Zur systematischen Verbindung von Elementarisierung und Kindertheologie

1. Dimensionen der Elementarisierung und Perspektiven der Kindertheologie
Dimensionen der Elementarisierung
Dimensionen der Elementarisierung
Perspektiven der Kindertheologie
Perspektiven der Kindertheologie
2. Elementare Zugänge: erklären - verstehen - widersprechen

Kindliche Sichtweisen erklären

Die Zugangsweisen der Kinder verstehen

Den Kindern widersprechen?

Von der Wahrnehmung zum Gespräch

3. Elementare Erfahrungen: Zugänglichkeit - kritisches Auswahlprinzip - Kinder als Interpreten von Erfahrungen

Zugänglichkeit

Erfahrungsbezug als kritisches Auswahlprinzip

Kinder als Interpreten von Erfahrungen

4. Elementare Strukturen: Theologie als Ausgangspunkt - Kinder als Subjekte der Elementarisierung

5. Elementare Wahrheiten: Worauf kann ich mich verlassen?

6. Elementare Formen des Lernens: selbstständige Bildungsprozesse ermöglichen und unterstützen

7. Zusammenfassung: Wie Elementarisierung und Kindertheologie ineinander greifen

Anmerkungen

KAPITEL 4: Theologie der Kindheit - Voraussetzungen von Elementarisierung und Kindertheologie im Recht des Kindes

1. Was bedeutet Theologie der Kindheit?

2. Perspektivenwechsel und Kinderrechte als gemeinsamer Horizont einer subjektorientierten Religionsdidaktik

3. Die Herausforderung der Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit

Anmerkungen

KAPITEL 5: Bildung und Kompetenzerwerb als gemeinsame Herausforderung

1. Anerkennung und Selbstwerdung des Kindes als übergreifender Horizont

2. Soll und darf bei Elementarisierung und Kindertheologie nach Kompetenzen gefragt werden?

3. Elementarisierung und Theologie mit Kindern als Weg des Kompetenzerwerbs

4. Nicht alles ist Kindertheologie und Kindertheologie ist nicht alles! - Jenseits didaktischer Allmachtsansprüche
Anmerkungen

Teil III: Exemplarische thematische Entfaltungen

KAPITEL 6: Von Dinosauriern und Affenmenschen - Kinder fragen nach der Wahrheit des Schöpfungsglaubens

1. Schöpfung in der Kindertheologie

Gott als Bestimmer

Glaube, Naturwissenschaft und Theodizeefrage

Schöpfungslob als Alternative?

2. Elementarisierungstheoretische Weiterführung

Anmerkungen

KAPITEL 7: Kinderbilder als kreative Kindertheologie und als Chance für elementarisierenden Unterricht

1. Kindliche Malprozesse als kreative Bewusstwerdung und Konstruktion

2. Wie Kinder ihre Theologie in Bildern ausdrücken

Gott im Gespräch

Gott als farbenprächtiger Schmetterling

Wie Gott kranken Kindern hilft

Gott als Mensch unter uns

3. Bildbezogene Gespräche als Chance für eine kindertheologisch elementarisierende Didaktik

Anmerkungen

KAPITEL 8: Jesus und die neue Gerechtigkeit - oder: Ist Gott wirklich fair?

1. Gott ist fair! - Kindliche Umdeutungen biblischer Gleichnisse

2. Auslegungen der Kinder als Weg zu einem angemessenen Textverständnis?

3. Grenzen kindertheologischer Auslegungen -

bleibende Aufgaben der Religionsdidaktik

Anmerkungen

KAPITEL 9: Andere Konfessionen und Religionen – auch eine Frage für die Kindertheologie?

1. Was heißt für Kinder evangelisch und katholisch?

2. Wie Kinder andere Religionen wahrnehmen

3. Welche Bildungsaufgaben stellen sich?

Anmerkungen

Teil IV: Vertiefungen

KAPITEL 10: Theologie in Lernprozessen – Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Transformation

1. Profilerter Religionsunterricht – Theologie als Bezugswissenschaft

2. Die Aufgabe der Transformation von Theologie im Unterricht

3. Die Theologie der Kindertheologie

4. Kindertheologie und die Religionen

Anmerkungen

KAPITEL 11: Kinder stärken – Erwachsene befähigen: Kindertheologie braucht eine solide wissenschaftliche Grundlage

1. Kinder stark machen

2. Erwachsene befähigen

3. Qualitätsprobleme kindertheologischer Inhalte: Aufgaben systematisch-theologischer Klärung

4. Untersuchungen zu pädagogischen und didaktischen Prozessen

Anmerkungen

Teil V: Ausblick

KAPITEL 12: Wie kann religiöses Lernen gelingen?

1. Was bedeutet religiöses Lernen?

2. Vom Gelingen und Misslingen religiösen Lernens

3. Religiöses Lernen als didaktische Herausforderung

1. Religiöses Lernen kann gelingen, wenn der Subjektbezug von Lernprozessen konsequent unterstützt wird.

2. Religiöses Lernen kann gelingen, wenn sich der Lebensbezug von Lernangeboten erschließt.

3. Religiöses Lernen kann gelingen, wenn die Prozessqualität auch im Blick auf Beziehungen und Arbeitsformen gewährleistet ist.

4. Religiöses Lernen kann gelingen, wenn der Gegenstandsbezug als Herausforderung erfahrbar wird.

5. Religiöses Lernen kann gelingen, wenn der Sozialbezug religiöser Überzeugungen berücksichtigt und unterstützt wird.

Anmerkungen

Literatur

Copyright

ZUR EINLEITUNG

Religiöses Lernen: Kinder - Glaube - Religion

In diesem Buch steht das religiöse Lernen von Kindern und mit Kindern im Mittelpunkt. Es geht um Kinder, Glaube und Religion sowie um praktische Möglichkeiten, wie der Religionsunterricht und andere Bildungsangebote, etwa in der Gemeinde, so gestaltet werden können, dass sie Kindern gerecht werden. Im Hintergrund stehen aktuelle Herausforderungen, die sich aus einer veränderten Sicht des Kindes sowie dem Wandel der religiösen Sozialisation in der Gegenwart ergeben. Vor allem drei Fragen werden in dieser Hinsicht diskutiert:

- Die herkömmlichen Formen der religiösen Sozialisation und einer christlichen Erziehung und Unterweisung erweisen sich als kaum mehr tragfähig. Der Versuch, Kindern biblische Inhalte und katechetische Lehren zu vermitteln, scheint – soweit er überhaupt noch unternommen wird – weithin zu scheitern. Die freilich nur in exemplarischer Gestalt verfügbaren Untersuchungen zu entsprechenden Kenntnissen bei Kindern zeigen erhebliche Defizite, und auch die innere Bindung an die religiösen Traditionen oder an Institutionen wie die Kirche ist häufig gering. Es ist offenbar notwendig, nach neuen Wegen zu suchen, wie Kinder bei ihren religiösen Fragen so begleitet und gefördert werden können, dass sich ihnen die Bedeutung des christlichen Glaubens wirklich erschließen kann.
- Es gehört von Anfang an zu den Signaturen unserer Gegenwart, dass Kinder mit einer religiösen

Pluralität aufwachsen und auch den Erwachsenen, hier also den Religionspädagoginnen und -pädagogen, zunehmend bewusst wird, dass die Fragen nach wirksamen Möglichkeiten der religiösen Erziehung und Sozialisation sich ganz ähnlich auch im Bereich anderer Religionen stellen, in Deutschland vor allem im Islam und im Judentum. Kinder und Erwachsene müssen heute neu eine religiöse Orientierung finden, die sich auch in einer auf Dauer pluralen religiösen Situation als tragfähig erweist. Dies kann nur gelingen, wenn religiöses Lernen oder religiöse Bildung auf den Aufbau entsprechender Orientierungsfähigkeiten schon bei Kindern und Jugendlichen zielt. Im Folgenden werden wir uns immer wieder auch auf diese veränderte Ausgangslage beziehen müssen. Pluralitätsfähigkeit ist zu einem eigenen Bildungsziel geworden, das auch in der Kindheit beachtet werden muss.

- Mehr denn je muss bei all dem aber auch bewusst bleiben, dass Kinder eigene Rechte haben, auch ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung. Damit ist an erster Stelle die Verpflichtung gemeint, dass die in der Gesellschaft verfügbaren Bildungsangebote auch die religiöse Dimension einschließen müssen. Darauf haben Kinder und Eltern einen Anspruch, der in den Kinderrechten, wie sie etwa von den Vereinten Nationen erklärt worden sind, ausdrücklich verankert ist. Sodann geht es aber auch um eine veränderte Einstellung zu Kindern, für die sich nicht zuletzt Kirche und Theologie einsetzen und verstärkt einsetzen sollten. Kinder dürfen nicht zu bloßen Objekten der Erziehung oder Unterweisung degradiert werden, am wenigsten im Namen des christlichen

Glaubens. Sie sind vielmehr als Subjekte wahrzunehmen und zu achten – als vollwertige Menschen, denen im Verständnis des christlichen Glaubens die besondere Zuwendung und der besondere Schutz Gottes gelten. Heute von religiösem Lernen mit Kindern zu handeln bedeutet deshalb, nach Wegen des Lehrens und Lernens zu suchen, die Kindern als Subjekten gerecht werden.

Was aber bedeutet eigentlich *religiöses Lernen*? In den meisten Fällen wird dies so verstanden, dass es eben um ein Lernen von Religion im Sinne bestimmter Inhalte geht. Im Religionsunterricht sind dies vor allem biblische Geschichten sowie andere Kenntnisse aus dem Bereich des christlichen Glaubens und Lebens, anhand derer sich die Bedeutung des christlichen Glaubens erschließen kann. Schon seit langem ist allerdings bekannt, dass solche Lernprozesse weit mehr umfassen als Kenntnisse oder ein Wissen, das allein kognitiv aufgenommen werden kann. Zum religiösen Lernen gehören immer auch Erlebnisse und Erfahrungen, Gefühle und Begegnungen mit anderen Menschen sowie Beziehungen in der Gruppe oder in der Gemeinschaft mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Religiöses Lernen ist offenbar ein umfassendes Geschehen. Insofern kommt es nicht nur auf die Inhalte an, sondern ebenso auf den Lernprozess sowie auf dessen Gestaltung.

Bis heute gibt es aber keine allgemein anerkannte Theorie des religiösen Lernens, auf die man sich in Wissenschaft und Praxis stützen könnte. Obwohl in den letzten Jahren interessante Klärungsversuche dazu unternommen wurden, muss schon die Frage, was genau ein religiöser Lernprozess sein kann, noch immer als offen bezeichnet werden. Es ist auch nicht die Absicht des vorliegenden Buches, eine theoretische Klärung dieser Frage zu erreichen. Stattdessen wähle ich zwei meines Erachtens besonders vielversprechende Ansätze – das Elementarisierungsmodell

und die Kindertheologie – , um an deren Beispiel zu zeigen, wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Beide Ansätze enthalten Impulse und Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind. Am Ende des Buches soll dann allerdings noch einmal ausdrücklich gefragt werden, welche Konsequenzen sich daraus auch für ein weiterreichendes Verständnis religiösen Lernens ergeben.

Das eigentlich Neue des vorliegenden Buches besteht freilich darin, dass Elementarisierung und Kindertheologie hier erstmals systematisch miteinander verbunden werden. Wie sich im Folgenden zeigen wird, führt gerade diese Verbindung immer wieder zu neuen Klärungen und vor allem auch zu neuen Gestaltungsperspektiven im Blick auf die religionspädagogische Praxis.

Das Buch setzt aber keine Vertrautheit mit dem Elementarisierungsansatz oder mit der Kindertheologie voraus. Es ist vielmehr so geschrieben, dass es für möglichst alle, die mit Kindern religionspädagogisch arbeiten, gut zu lesen und möglichst leicht zu verstehen ist. Insofern ist es als eine Einführung gedacht. Dies ist auch der Grund, warum die Hinweise auf wissenschaftliche Literatur durchweg begrenzt wurden. Im Übrigen werden in den Anmerkungen (jeweils am Ende des Kapitels) nur Kurztitel genannt. Die vollständigen Nachweise finden sich im Literaturverzeichnis am Ende des Bandes.

Danken möchte ich an dieser Stelle den Mitarbeiterinnen, ohne die dieses Buch nicht hätte entstehen können: Katharina Blondzik im Sekretariat sowie Annika Fiedler und Kristina Lamparter, die mich bei der Literaturbeschaffung und der Manuskripterstellung unterstützt haben.

Teil I: Ausgangspunkte

KAPITEL 1:

Entwicklungspsychologie, Kindertheologie und Elementarisierung - Drei Beispiele als Ausgangspunkt

Es macht einen großen Unterschied, in welcher Weise die Deutungsweisen und Weltzugänge von Kindern interpretiert werden – in der Perspektive der Entwicklungspsychologie oder der Kindertheologie oder der Elementarisierung. Das lässt sich am besten an Beispielen aufzeigen. Als erstes Beispiel wähle ich eine Sequenz aus dem Religionsunterricht, die für mein eigenes Verständnis von Elementarisierung und Kindertheologie eine besondere Bedeutung gewonnen hat. An den darin enthaltenen Äußerungen der Kinder ist mir selbst klar geworden, dass es an der Zeit ist, »auch die Theologie der Kinder zu entdecken«¹. Damals, im Jahr 1997, als einer der ersten auf evangelischer Seite – auf katholischer Seite hatte wenige Jahre zuvor Anton Bucher ähnliche Gedanken geäußert² – plädierte ich für eine »Theologie von und mit Kindern, die nicht zuletzt auch uns Erwachsenen neu zu denken gibt«. Wenig später führte mich dies weiter zu der herausfordernden Frage nach »Kindern als Exegeten?«³ Insofern begegnen wir im Folgenden einer Art Urszene, aus der heraus sich jedenfalls für mich selbst die Verbindung von Elementarisierung, Entwicklungspsychologie und Kindertheologie ergeben hat.

1. Ein Gleichnis als Familienszene

Religionsunterricht in Klasse 5. Die Stunde – zum Thema »*Gleichnisse*« – beginnt mit Assoziationen zu einem Bild.⁴ Zu sehen ist ein junger Mann, der von Schweinen umgeben ist. Ein Schüler murmelt: Da sind Schweine drauf.

Eine Schülerin sagt: Also das könnte vielleicht so was sein wie mit dem verlorenen Schaf oder so, (nur) dass halt jetzt ein Schwein (fehlt) ... Also es könnte sein, dass das das Gleiche ist, bloß mit Schweinen, dass jetzt ein Schwein fehlt.

Diese Assoziation zeigt ein typisches Unterrichtsproblem: das sog. *Religionsstunden-Ich*. Im Religionsunterricht werden immer bestimmte Inhalte erwartet, egal was man sieht.

Die übrigen Schülerassoziationen sind weniger bemerkenswert und führen rasch auf die richtige Spur: »Ist es vielleicht das Gleichnis vom verlorenen Sohn?«

Das Gleichnis wird dann mit einigen Unterbrechungen vorgelesen. Am Ende steht die Frage der

Lehrerin: Möchtet ihr sonst noch was sagen, zum Text? Was euch auffällt?

Schülerin: Der Bruder, der ist eifersüchtig.

Lehrerin: Da kommen wir gleich noch drauf.

Schülerin: Aber der Vater, also der probiert beide jetzt gleichgerecht als ... wie soll man sagen, zu verteilen.

Schülerin: Und ... der Sohn hat ja gedacht, er sei jetzt gar nicht mehr sein richtiger Sohn, und der hat ihn (wieder) ganz anders aufgenommen, als er gedacht hat ...

Schülerin: Also zuerst da waren alle beide bockig gegen sich einander, und als der Sohn dann wiedergekommen ist, da hat's dem Vater leid getan. Und da ... haben sie sich beide entschuldigt.

Die Deutungen der Schülerinnen weichen deutlich ab von dem, was der Text selbst nahelegt und was von Exegeten hervorgehoben wird. Für die Schülerin, die davon spricht, beide seien »bockig« gewesen, sind nicht die beiden Brüder gemeint, sondern Vater und Sohn. Die Geschichte wird offenbar so aufgefasst, dass Vater und Sohn sich gestritten hätten, dass der Sohn daraufhin fortgezogen und nun mehr oder weniger reumütig zurückgekehrt wäre. Der Vater hätte inzwischen einen parallelen Prozess der Besinnung durchgemacht, so dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären: Und so »haben sie sich beide entschuldigt«.

Entwicklungspsychologisch, so haben wir in einer speziellen Studie zu zeigen versucht⁵, lassen sich die Verstehensweisen der Kinder als Assimilation im Sinne von Jean Piaget verstehen: Das Gleichnis wird den Verstehensmöglichkeiten angepasst (assimiliert). Die Kinder deuten das Gleichnis so, wie es ihren Verstehens- und Erkenntnisvoraussetzungen entspricht. Ins Zentrum tritt dabei der Begriff »gleichgerecht« - die Auffassung also, der Vater wolle die Söhne nun gleichberechtigt und damit fair behandeln, so wie es in Untersuchungen zur moralischen Entwicklung für Kinder in diesem Alter auch sonst beschrieben wird (»Gerechtigkeit als Fairness«).⁶ Dass es in der Welt fair zugehe und zugehen soll, ist ein Herzensanliegen für Kinder, weit über den Einzelfall hinaus. Dieses Anliegen steht für ein Weltbild, in welches das Gleichnis eingepasst wird.

Wechseln wir nun die Perspektive von der Entwicklungspsychologie hin zur *Kindertheologie*. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Theologie könnte man dazu neigen, die von den Kindern angebotenen Verstehensweisen einfach als »falsch« oder, mit etwas mehr Milde, zumindest als »unrichtig« zu bezeichnen. Darauf beziehen sich Vater und Sohn Wegenast mit ihrer bis heute bemerkenswerten These: »Biblische Geschichten dürfen auch ›unrichtig‹ verstanden werden«⁷! Damit wenden sie sich gegen einen herkömmlichen Religionsunterricht, der lediglich auf die Vermittlung exegetisch-wissenschaftlicher Befunde zielte: »Wurde im Unterricht deutlich, dass Kinder die behandelte biblische Geschichte offensichtlich ›falsch‹ verstanden, proklamierte der Lehrer/die Lehrerin am Schluss eben noch einmal das ›richtige‹ Verständnis, das er/sie in der vorbereitenden Exegese in Erfahrung gebracht hatte«⁸. Aus kindertheologischer Perspektive ist demgegenüber zu fragen, was die Kinder selbst mit ihren Deutungen zum Ausdruck bringen und zum Ausdruck bringen wollen. Auf ihren Wunsch, dass es in der Welt gerecht zugehe, wurde bereits hingewiesen. Weitergehend kommt es für sie auf einen Vater an, der dieser Gerechtigkeit entspricht. Und wenn und wo der Vater gegen diese Gerechtigkeit verstößt, da soll und muss er sich ändern – so dass es ihm leid tut und er am Ende sogar bereit ist, sich bei dem Kind zu entschuldigen. Ob die Kinder in dieser Unterrichtssequenz bei dem Vater auch an Gott denken, muss dabei offen bleiben. Soweit dies der Fall wäre, ergäbe sich ein Gottesbild, das mit einem veränderlichen Gott rechnet – einem Gott, der einen Gesinnungswandel durchmacht. Diese Vorstellung widerspricht dem philosophischen Verständnis der auf ewig vorauszusetzenden Unveränderlichkeit Gottes, ist aber biblisch keineswegs ohne Vorbild, wobei die Frage nach der »Reue« Gottes zu

dem schwierigen Problem führen kann, ob Gott tatsächlich Fehler macht.⁹

Pädagogisch gesehen und damit in der Perspektive der *Elementarisierung* brechen weitere Fragen auf. Die Kinder deuten das Gleichnis so, dass es sich mit der ihnen vertrauten Lebens- und Erfahrungswelt verzahnt. Der Vater im Gleichnis wird so vorgestellt, wie heute Väter gesehen werden: als fehlbare Menschen, die jedenfalls nur dann richtig handeln, wenn sie zugeben können, dass sie auch selber Fehler machen. Und das Verhältnis zwischen den Brüdern wird auf einen Nenner gebracht, der den Kindern selbst entscheidend erscheint: dass es gerecht zugeht, dass beide gleich behandelt werden, dass beide gleich viel bekommen. Dies ist einerseits produktiv, weil sich die Kinder auf diese Weise die Gleichniserzählung erfahrungsbezogen aneignen – in dieser Hinsicht sind sie selbst insofern elementarisierend tätig, als sie die für sie bedeutsamen Erfahrungen im Gleichnis identifizieren und hervorheben. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass die kindliche Assimilation das Gleichnis vom verlorenen Sohn auch um seine Pointe zu bringen droht. Es geht in dieser Geschichte eben nicht um einen bockigen Vater, der sich Vorwürfe macht, sondern es geht um einen Sohn, der in die Irre geht und den der Vater trotzdem wieder aufnimmt. Ziel ist nicht einfach eine Bestätigung der alltäglichen Erfahrung von Bockig-Sein und Sich-wieder-Versöhnen – es geht zumindest auch um eine fiktive Überschreitung des Alltags in Richtung einer Versöhnung, wie sie dem Alltag gerade abgeht.

Auch Klaus und Philipp Wegenast begnügen sich als Pädagogen am Ende nicht damit, dass man biblische Geschichten eben auch »unrichtig« verstehen dürfe. Für den Religionsunterricht plädieren sie zwar nicht für eine »wissenschaftlich verantwortete Exegese«, wohl aber für eine »auf einer bestimmten Stufe optimal *mögliche* Deutung, die eine jetzt ›angemessene‹, dem Schüler

mögliche Interpretation repräsentiert«. [10](#) Dies lässt sich so verstehen, dass geklärt werden muss, welche Deutung die für Kinder jetzt »optimal *mögliche*« ist, darüber hinaus aber auch, was im Unterricht getan werden kann, damit sie diese Deutung auch tatsächlich erreichen. Insofern rückt die Elementarisierungsperspektive beide, die entwicklungspsychologische ebenso wie die kindertheologische Deutung, in den pädagogisch-didaktischen Horizont und fragt nach Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung von Kindern. Darin folgt sie dem für sie konstitutiven Interesse an Förderung und Bildung.

Schon diese ersten Beobachtungen zum Verständnis eines Gleichnisses im Unterricht lassen erkennen, dass es tatsächlich einen erheblichen Unterschied macht, mit welchen Schwerpunkten kindliche Äußerungen und Sichtweisen interpretiert werden. Die leitende These der vorliegenden Darstellung bedeutet, dass Elementarisierung und Kindertheologie im Horizont eines entwicklungsbezogenen Verständnisses so miteinander verknüpft werden müssen, dass Kinder zugleich *anerkannt* und *respektiert*, aber – und genau deshalb – auch *unterstützt* und *gefördert* werden können. Dabei muss durchweg bewusst bleiben, dass auf die Entwicklungspsychologie in pädagogisch legitimer Weise nur so zurückgegriffen werden kann, dass sie nicht als ein Schema mit festliegenden Erwartungen, sondern als Hilfe zum Verstehen kindlicher Perspektiven eingesetzt wird. [11](#) Entscheidend für das Verstehen individueller Sichtweisen und Ausdrucksformen kann am Ende immer nur die Wahrnehmung des einzelnen Kindes sein, in seiner Besonderheit und samt seiner jeweiligen Lebensumstände. Dass zugleich das Wahrnehmen und Verstehen kindlicher Sichtweisen pädagogische Perspektiven nicht überflüssig

macht, kann ein weiteres Beispiel zeigen, mit dem wir uns zugleich dem Aufwachsen in der Pluralität zuwenden.

2. Wie viele Götter sind im Himmel?

Mein zweites Beispiel stammt aus unserer Tübinger Untersuchung zur interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten.¹² Bei dieser Untersuchung wurden auch Gespräche mit Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in kleinen Gruppen geführt. Die Kinder waren zwischen fünf und sechs Jahren alt. Im vorliegenden Zusammenhang sind besonders die Gespräche über Gott von Interesse. Daraus zwei kurze Gesprächsabschnitte:

Beim ersten Gespräch¹³ geht es um die Frage nach dem *wahren Gott*. Manche Kinder gehen davon aus, dass die verschiedenen Namen für Gott in den Religionen kritisch beurteilt werden müssen. Sie sprechen dann von einem »Scheingott« - der Gott der jeweils anderen Religion sei nur aus Pappe oder aus Stein, eben kein wirklicher Gott. So heißt es zum Beispiel im Gespräch mit Leonie (christlich) und Iman (muslimisch):

I: Und weißt du, zu wem Muslime beten? Mit wem sprechen sie, wenn sie beten?

L: Zu vielen Göttern.

I: Zu vielen Göttern?

L: Wo auch die Griechen dazu beten.

I: Mhm, genau, die Griechen. Wo sind denn die Götter?

Was meinst du?

L: Viele Götter.

I: *Und wo sind die?*

L: Es gibt nur einen Gott.

I: *Und wo sind die Götter?*

L: Mehrere. So Pappfiguren.

Aus *entwicklungspsychologischer* Perspektive sind zunächst die konkreten Gottesvorstellungen der Kinder hervorzuheben. Sie stellen sich Gott ähnlich wie einen Menschen vor (in der Wissenschaft wird dies als Anthropomorphismus bezeichnet). Dass Gott »im Himmel« ist und dort wohnt, wirft für diese Kinder keine Probleme auf. Weiterhin fällt auf, dass die Kinder sich ohne weiteres eigenes Nachdenken Auffassungen anschließen, die sie sehr wahrscheinlich von Erwachsenen angeboten bekommen. Iman sagt später sogar ausdrücklich, er habe »mal gehört«, was die Christen anbeten. Leoni deutet die anderen Götter, im Unterschied zu dem »einen Gott«, als »Pappfiguren«, was zumindest daran denken lässt, dass auch diese Deutung nicht einfach ihre eigene Erfindung ist, sondern von anderen übernommen sein könnte. Arzu, der unten ausführlicher zu Wort kommen soll, beruft sich ausdrücklich darauf, was »meine Mama und mein Papa sagen«. Auffällig ist aber auch, dass sich die Kinder selbst um eine innere Konsistenz ihrer Auffassungen bemühen. Unterschiedliche Gottesvorstellungen bleiben für die Kinder nicht etwa einfach nebeneinander stehen, was entwicklungspsychologisch als ein erster Ansatz dazu

gedeutet werden kann, sich ein in sich stimmiges Weltbild aufzubauen.

Insofern markiert das Bemühen der Kinder um innere Konsistenz auch den Übergang zu einer *kindertheologischen* Perspektive. Die Kinder denken nach über verschiedene Gottesvorstellungen, sowohl ihre eigenen als auch die von anderen Kindern oder von Erwachsenen. Sie suchen nach Lösungen für das Problem, warum Menschen zu verschiedenen Göttern beten und was dies für ihre eigene Gottesvorstellung bedeutet. Die Antwort kann dabei unterschiedlich ausfallen – etwa bei Daniele so, dass sie gleichsam hinter den verschiedenen Namen für Gott den »Gott von uns allen« annimmt. ¹⁴ Dabei bleibt sie vorsichtig und tentativ, indem sie hinzufügt: »Glaub ich«. Für Leonie gibt es ebenfalls nur »einen Gott«, aber mit der Folge, dass es sich bei den anderen Göttern um »Pappfiguren« handeln müsse. Seine weitere Schilderung erinnert deutlich an die etwa aus der Bibel vertraute prophetische Kritik an Götzenbildern – dass »zum Beispiel ein Buch ihr Gott ist« oder »ein Pferd«, etwas, das sie »aus den Steinen machen und sagen, das ist ihr Gott«¹⁵.

Wie das nachfolgende Gespräch¹⁶ zwischen Ronja (christlich) und Arzu (muslimisch) zeigt, werden die theologischen Fragen zwischen den Kindern manchmal durchaus strittig und argumentativ ausgetragen:

A: Der Allah ist der Gott!

I: *Das ist der gleiche? Ach so.*

A: Ja.

I: *Warum heißt der einmal so und einmal so?*

A: Weil, die nur deutsch sind, nennen den nur Gott und wir nennen den ...

R: Jesus auch.

A: ... wir nennen den ...

R: Nirgendwo [?].

A: ... wir nennen den ... ähm, Allah und Gott. Beides.

I: *Okay. Und dann ist der Allah im Himmel und Jesus ist auch im Himmel.*

Beide: Ja.

I: *Dann sind die da zu zweit. Meint ihr die kennen sich?*

A: Aber ...

I: *Der Allah und der Jesus?*

R: Ja.

A: Aber der Jesus ist nicht oben beim Himmel.

I: *Wo ist der denn sonst?*

A: Weiß nicht. Meine Mama und mein Papa sagen, ihr glaubt das nur.

R: Doch, der ist im Himmel!

A: Gar nicht!

R: Doch.

A: Gar nicht.

Ronja und Arzu ringen darum, wer nun Recht hat. Vielleicht können sie sich noch auf Arzus Vorschlag einigen, dass »Allah und Gott« nur verschiedene Benennungen sind. Die Einigkeit endet aber spätestens bei der Frage, wie es denn mit Jesus steht. So sehr Ronja davon überzeugt ist, dass auch Jesus »im Himmel« sei, so nachdrücklich weist Arzu dies zurück: »Gar nicht!«

Entwicklungspsychologisch gesehen ist es kein Zufall, dass dieses Gespräch in einem offenen Widerspruch endet, den die Kinder nicht aufzulösen vermögen. Auf Arzus »*Gar nicht!*« erwidert Ronja kurz und bündig: »*Doch!*« Und Arzu wiederholt ebenso entschieden: »*Gar nicht!*« Offenbar sind den beiden Kindern hier, zumindest vorläufig, die Mittel ausgegangen, um den Streit argumentativ weiterzuführen. Deshalb belassen sie es bei der bloßen Selbstbehauptung nach dem Muster: *Aber ich habe Recht!*

Ob es gelingen kann, Kinder hier über eine solche Position hinauszuführen und sie zu komplexeren Arten und Weisen anzuregen, sich religiös zu einander ins Verhältnis zu setzen, muss an dieser Stelle zunächst offen bleiben. Immerhin zeigen aber die anderen Gespräche in dieser Untersuchung, dass auch Kinder schon zu komplexeren Formen der religiösen Differenzwahrnehmung fähig sind. Pädagogisch gesehen ist es jedenfalls wünschenswert, dass Kinder in der Form eines wechselseitigen Verstehens mit religiösen Unterschieden umzugehen lernen. Deshalb kommt auch hier die Frage einer Elementarisierung ins Spiel, die sich auf die Deutungsweisen der Kinder einlässt, sie aber nicht bloß bestätigt, sondern im Sinne eines Kompetenzerwerbs anzuregen und weiterzuführen sucht. Auch die wissenschaftliche Theologie kann dabei als eine Quelle von Impulsen aufgenommen werden. Welche Anstöße aus der

zeitgenössischen theologischen Diskussion etwa über eine »Theologie der Religionen« könnten hier auch für Kinder hilfreich sein? Wie lassen sich entsprechende Impulse kindgemäß formulieren?

An dieser Stelle stoßen wir zugleich auf weitere Fragen, die in der Kindertheologie bislang noch kaum Aufmerksamkeit gefunden haben. Die theologische Diskussion im Blick auf die Wahrnehmung anderer Glaubensweisen fällt auf christlicher und islamischer Seite nicht ohne Weiteres gleich aus. Beide Religionen werden als monotheistisch bezeichnet, weil sie – wie auch das Judentum – nur *einen* Gott anerkennen. Der islamische und der christlich-trinitarische Monotheismus sind aber nicht einfach identisch. Religionspädagogisch werden deshalb unterschiedliche Akzente gesetzt, je nachdem, ob wir uns in einem christlichen oder in einem islamischen Zusammenhang bewegen.¹⁷ Und wieder anders würde die Antwort von Seiten der Religionswissenschaft und einer darauf aufbauenden Religionskunde – als möglichst neutrale Information über Religion – ausfallen, indem die Kinder beispielsweise dazu angehalten werden, sich weder auf einen islamischen noch auf einen christlichen Standpunkt festzulegen.

Ebenfalls zu bedenken ist die Frage, ob es eine Kindertheologie unabhängig von der Religionszugehörigkeit geben kann. So ist von christlicher Seite drauf aufmerksam gemacht worden, dass die christliche Theologie stets von bestimmten Glaubensüberzeugungen im Sinne von Voraussetzungen ausgeht, weshalb der Ansatz der Kindertheologie nicht einfach auf andere Religionen übertragen werden dürfe. In dieser Sicht ist Kindertheologie auf getaufte Kinder begrenzt.¹⁸ Auf islamischer Seite stößt der christlich geprägte Begriff der Theologie mitunter auf deutliche Vorbehalte¹⁹ und wird befürchtet, ein kindertheologischer Ansatz könne einseitig zu Lasten der

Ausrichtung an islamischer Glaubenslehre und Tradition gehen. Unübersehbar treten aber beispielsweise Ronja und Arzu in ein theologisches Gespräch miteinander ein und treiben so gesehen Kindertheologie. Hier sind offenbar im Folgenden weitere Klärungen erforderlich.²⁰
Zunächst aber ein weiteres Beispiel.

3. Gott einen Brief schreiben

Dieses Beispiel stammt aus der interessanten Studie von Katharina Kammeyer über theologische Gespräche mit Vorschulkindern zum Thema Gebet. Es geht um die Frage, wie Gebete zu Gott kommen.

D: Wie stellt ihr euch das eigentlich vor, wie Gebete bei Gott ankommen?

Lars: Gott ist überall.

Ken: Ich weiß es.

D: Ah so. Dann kriegt er das auch überall mit.

Ken: Was man sagt, das kommt in einen Brief und dann schickt man den nach oben und dann macht der den Brief auf, [kurze Pause danach leise:] dann spricht der Brief.

D: Aha.

Leo: [lacht]

Ken: [spricht dramatisch]: Sprechende Briefe fliegen zu Gott.

D: Man könnte ihn an einen Luftballon hängen mit leichtem Gas drin und dann fliegt er nach oben. Wie hoch müsste er denn fliegen, bis er zu Gott kommt?

Lars: Bis ins Weltall.

Leo: Bis in'n Himmel.

D: Und da ist Gott?

Leo: [zustimmend]: Hm.

Ken: Nein, der ist im Weltall.

Leo: Der ist in der Kirche.

Ken: Ja, Pflaumkirche [springt auf]. Ich war schon mal in'ner Kirche.

Leo: Weißt du was, Gott ist in dem Brief drin oder nein, nein der Brief geht hoch und die Enten bringen den hoch und der Heilige Geist macht den auf und da, da ist dann der Gott drin.

Ken: Und der lustige Turm, der geht nach oben.

Leo: Und dann die doofe Tür sagt noch was, die sprechende Tür.

Ken: Und die blaue Tür macht in die Hose. [21](#)

Anders als bei den soeben besprochenen Gesprächen über Gottesvorstellungen drängt sich hier *entwicklungspsychologisch* gesehen der Eindruck auf, dass

den Kindern nur wenig daran liegt, eine Konsistenz ihrer Vorstellungen zu erreichen. Sehr eindrücklich ist stattdessen gerade die freie Fantasie, mit deren Hilfe sie Antworten auf die Frage »wie Gebete bei Gott ankommen« zu geben versuchen. Zwar sind auch hier kindliche Vorstellungen von »Gott im Himmel« deutlich zu greifen, aber die Kinder lassen sich auch gerne ein auf die von der Interviewerin gebotene Vorstellung von einem »Luftballon«, der zu Gott hoch fliegt. Und schließlich kommen noch die Enten und eine »sprechende Tür« ins Spiel. Raum ist dabei auch für kindliches Herumalbern: »und die blaue Tür macht in die Hose«!

Aus kindertheologischer Perspektive nimmt K. Kammeyer hier »christliche Metaphern« wahr, die von den Kindern »eigenständig verbunden werden«. In Aufnahme dogmatisch-theologischer Sprache und der Lehre von der Allgegenwart Gottes (Ubiquität) formuliert sie:

»Gott, der selbst statt des Gebets im Brief von der Erde zum Himmel wandert, nimmt zudem die Orientierung der Ubiquität Gottes nach Lars auf, wenn auch abgewandelt: Unterscheiden lässt sich die Annahme, dass kein Abstand zu Gott besteht, von daher Kommunikation unproblematisch ist, von der Annahme, dass Gebetsworte übermittelbar sind bzw. sich selbst übermitteln, und von der Annahme, dass Gott selbst sich zum Menschen hin und vom Menschen her fort bewegt.«²²

Eine so weitreichende, theologisch höchst anspruchsvolle Deutung erscheint freilich gewagt. Trifft das wirklich noch das, was die Kinder meinen, oder handelt es sich vielmehr

um eine Deutung, wie sie nur einer erwachsenen Theologin einzuleuchten vermag? Im Blick auf die Kinder liegt es jedenfalls näher, hier ein Ineinander wahrzunehmen von theologischen Gedanken einerseits und andererseits Impulsen, die etwa von den Medien mit ihren Fantasiebildern ausgehen. Solche Impulse kommen letztlich nicht von den Kindern selbst, sondern eher von den Erwachsenen, die beispielsweise entsprechende Fernsehfilme produzieren. Kann dann aber noch gelten, was in der kindertheologischen Diskussion so oft und gerne behauptet wird – dass es in solchen Fällen darum gehe, die *den Kindern eigenen Vorstellungen* wahrzunehmen, sie zu akzeptieren und sie nicht zu korrigieren? Würde dies dann nicht dazu führen, lediglich die heute so stark von den Medien mitbestimmte Vorstellungswelt noch einmal zu bestätigen?

Wenn hier stattdessen, in der Perspektive des *Elementarisierungsansatzes*, auch gefragt wird, was solche Kinder lernen und wie sie in ihrer religiösen Entwicklung weitergebracht werden können, dann wird auf jeden Fall auch kritisch zu fragen sein, wie mit medialen Überformungen der (religiösen) Vorstellungswelt und Fantasie der Kinder umgegangen werden soll. Kindertheologie muss auch den Versuch einschließen, Kinder zu einem wirklich eigenen Nachdenken und zu eigenen Ausdrucksformen zu befähigen. Insofern kann gesagt werden, dass der Elementarisierungsansatz eine notwendige Weiterführung der Kindertheologie darstellt – und umgekehrt. Was damit gemeint ist, muss nun genauer entfaltet werden.

Anmerkungen

1

Schweitzer, Vorwort, 7.

[2](#)

Bucher, Kinder und die Rechtfertigung Gottes.

[3](#)

Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten?

[4](#)

Das Beispiel sowie einige dazugehörige Passagen sind entnommen aus *Schweitzer u. a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 15f.

[5](#)

A. a. O., bes. 16.

[6](#)

Vgl. dazu etwa die Untersuchungen von *Kohlberg*, Psychologie der Moralentwicklung.

[7](#)

Wegenast/Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden.

[8](#)

A. a. O., 251.

[9](#)

Zur Frage eines Gottes, der sich verändern kann, vgl. etwa *Moltmann*, Der gekreuzigte Gott.

[10](#)

Wegenast/Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden, 252.

[11](#)

Vgl. so schon *Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion.

[12](#)

Edelbrock/Schweitzer/Biesinger, Wie viele Götter sind im Himmel?

[13](#)

A. a. O., 164.

[14](#)

A. a. O., 168.

[15](#)

Ebd.

[16](#)

A. a. O., 165

[17](#)

Im Zusammenhang der Kindertheologie vgl. dazu aus islamischer Perspektive *Yavuzcan*, Kindertheologie.

[18](#)

So bes. *Härle*, Was haben Kinder, bes. 24; ähnlich auch *Zimmermann*, Kindertheologie, 86.

[19](#)

Vgl. *Yavuzcan*, Kindertheologie sowie *Polat*, Die islamisch-wissenschaftlichen Disziplinen.

[20](#)

S. dazu unten, S. 192ff.

[21](#)

Kammeyer, »Lieber Gott, Amen!«, 424 (Kursivierungen FS).

[22](#)

A. a. O., 425.