

Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten

von
Gerhard Büttner

1. Zwei „klassische“ Beispiele

Jean Piaget zitiert in seiner Untersuchung zum Weltbild des Kindes folgenden Hinweis eines Kollegen:¹

„Papa, gibt es Gott?‘ fragt ein neunjähriges Mädchen. Der Vater antwortet, dass er nicht ganz sicher sei, worauf das Mädchen entgegnet: ‚*Es muß ihn doch geben, denn er hat einen Namen.*‘“

Piaget ordnet diese Aussage ein in ein entwicklungspsychologisches Konzept. In diesem stellt er heraus, dass die Kinder eine spezifische Weise zu Denken auszeichnet. Diese benennt er mit Begrifflichkeiten, die er Nachbarwissenschaften entnimmt, so die Vorstellung vom Animismus der Ethnologie², den für unseren Fall zugeschriebenen Realismus der Namen der Philosophie(geschichte).³ Piaget erreicht mit dieser Begriffszuordnung dreierlei: Er bestimmt die Logik kindlichen Denkens und Sprechens als nachvollziehbar, wenngleich unterschieden von der der Erwachsenen; er benennt diese Logik mit Begrifflichkeiten, die aus früheren oder anderen kulturellen Zusammenhängen entnommen sind; er stellt diese kindlichen Logiken zunächst einmal als *anders* dar, aber insoweit *defizitär*, als sie dem Standard naturwissenschaftlich geprägten erwachsenen Denkens nicht entsprechen. Diese Beobachtungsperspektive ergibt sich für einen Entwicklungspsychologen gleichsam naturwüchsig, weil er sich immer im Modus des Vergleichs verschiedener Aggregatzustände bewegt; jüngere Kinder mit älteren, Kinder mit Erwachsenen.⁴

Der bekannte Kinderphilosoph Gareth B. Matthews berichtet eine Episode mit seiner vierjährigen Tochter Sarah beim Einpudern der Katze mit Flohpuder:⁵

„Von der obersten Treppenstufe beobachtete Sarah das einfache Ritual mit großem Interesse. ‚Daddy‘ fragte sie nach einer Weile, ‚wie hat Fluffy die Flöhe bekommen?‘

‚Nun‘, antwortete ich arglos, ‚sie wird wohl mit einer anderen Katze gespielt haben, von der sie dann auf Fluffy gehüpft sind‘.

Sarah überlegte: ‚Und wie hat diese Katze die Flöhe gekriegt?‘

‚Ach so, wahrscheinlich wird sie mit noch einer anderen Katze gespielt haben‘, gab ich lässig als Antwort, ‚von der dann die Flöhe auf die Katze gehüpft sind, mit der Fluffy später gespielt hat.‘

Sarah schwieg für eine Weile. ‚Aber Daddy sagte sie darauf ernst, ‚es kann doch nicht unendlich weiter so gehen, das einzige, was so weiter gehen kann, sind Zahlen!‘“

¹ PIAGET ⁴1994, 72.

² EBD., 157.

³ EBD., 43: „Der Realismus [...] besteht darin, dass man nicht weiß, dass es ein Ich gibt, und deshalb die eigene Betrachtungsweise für unmittelbar objektiv und absolut hält“. In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeit in einem ontologischen Sinne genau so ist, wie sie wahrgenommen wird. Das bedeutet anders herum, dass sie nicht durch Wahrnehmung und Sinndeutung eines Subjekts verändert oder gar konstruiert vorgestellt wird. Es gibt eine 1:1 Repräsentation der Wirklichkeit im Wahrnehmungssubjekt. Von einer realistischen Weltauffassung ausgehend, können dann Begriffe und Zusammenhänge der Sprache als Abbildung bzw. Wesensaussage von Dingen der Wirklichkeit angesehen werden. Weil der Tisch „tischig“ ist, heißt er „Tisch“. Die Affinität zu bestimmten ontologischen Aspekten des mittelalterlichen „Realismus“ in dessen Auseinandersetzung mit dem „Nominalismus“ scheint mir einleuchtend.

⁴ An dieser Stelle gibt es eine natürliche Affinität zwischen Entwicklungspsychologie und dem Unterscheidungscode des Erziehungssystems „besser erzogen/schlechter erzogen“, bei dem der Erzieher im Zeitverlauf Vergleiche über den Erziehungsfortschritt anstellt. Zu dieser Präzisierung der Luhmannschen Begrifflichkeit (vgl. BÜTTNER / DIETERICH 2004).

⁵ MATTHEWS 1995, 7.

Wie beobachtet nun Matthews diese Szene? Ihm fallen als Philosophen analoge Argumentationsmuster aus der philosophischen Tradition ein. Im beschriebenen Fall ist es die Argumentationsfigur des infiniten Regresses. Dieser infinite Regress mit der Frage nach einer „ersten Ursache“, einem „ersten Beweger“ ist die zentrale Argumentationsform der Gottesbeweise des Thomas von Aquin in der Nachfolge von Aristoteles.⁶ Hätte er das Piagetsche Beispiel zitiert, wäre ihm gewiss die Nähe der Argumentation zur Anselm von Canterburys Überlegung aufgefallen, der seinen ontologischen Gottesbeweis auf den Gedanken gründet, wonach ein Wesen, gegenüber dem nichts größeres gedacht werden könne, auch eine Existenz haben müsse. Wollte man die Beobachterperspektive des Philosophen nennen, dann wäre es die der Unterscheidung „affin zur philosophischen Argumentation/nicht affin zur philosophischen Argumentation“. Insofern ist es nur konsequent, wenn er Piaget vorwirft, dieser verkenne die philosophische Qualität von Kinderaussagen.⁷ Die Frage ist allerdings, ob Matthews nicht seinerseits die andere Beobachterperspektive Piagets verkennt, zumal er ihm die philosophische Perspektive bezüglich einer anderen Publikation ausdrücklich zugesteht.⁸ Will man die Beobachtungen der beiden Autoren weiter qualifizieren, dann wird man sagen, dass der Blick Piagets *epistemologisch* eher auf die Form gerichtet ist, hingegen Matthews Perspektive eher *religionsphilosophisch-ontologisch* auf Inhalte zielt.

2. Beobachtungen erster und zweiter Ordnung

Was wir eben gemacht haben, ist die Beobachtung von Beobachtungen. Dieses Verfahren ermöglicht es uns, wissenschaftliche Kontroversen nicht primär als unterschiedliche Meinungen wahrzunehmen, sondern die impliziten Voraussetzungen der Differenzziehungen offen zu legen. In gleicher Weise soll auch mein weiteres Vorgehen dekonstruktiv sein. Niklas Luhmann sieht in dieser Bezugnahme auf den Beobachter zweiter Ordnung das Grundelement von *Dekonstruktion*.⁹

„Die Dekonstruktion macht darauf aufmerksam, daß Differenzen lediglich Unterscheidungen darstellen, die ihren Gebrauchswert ändern, wenn wir sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kontexten verwenden. [...] Wer (d. h. welches System) verwendet den Unterschied als Rahmen (oder Schema) für Beobachtungen? Wer also ist der Beobachter? Was investiert dieser Beobachter in die Unterscheidung, und was setzt er aufs Spiel, wenn er an ihr festhält? [...] Das Stereotyp der Unterscheidung führt zu der Annahme, daß all jene Systeme dieselbe Sache beobachten, während die Beobachtung dieser Beobachter zeigt, daß das keineswegs der Fall ist. Jedes System operiert vielmehr innerhalb seines eigenen Netzwerkes und hat seine eigene Vergangenheit und seine eigene Zukunft.“

Was leistet nun diese Zugriffsweise für unser Thema? Es ist bereits bei dem obigen Beispiel leicht erkennbar, dass es sich hier um eine Hierarchie der Beobachtungen handelt. Piaget beobachtet die Beobachtung eines Vaters, Matthews die Beobachtung seiner Tochter. Ich selbst beobachte die Beobachtungen der oben Genannten. Mit dem Stichwort der Dekonstruktion wird mit Recht suggeriert, dass es wenig sinnvoll ist, einer der Beobachtungen einen exklusiven Wahrheitsstatus zu verleihen. Es hat vielmehr einen aufklärerischen Charakter klarzustellen, in welchem Horizont eine

⁶ EBD., 8.

⁷ EBD., 53ff.

⁸ EBD., 193, wo er auf Piagets Schrift „Children's philosophies“ (1931) verweist, in der ausdrücklich die Verwandtschaft kindlichen Denkens zu dem der Vorsokratiker betont wird.

⁹ LUHMANN 1991, hier 263f.

Aussage getroffen wird. In dieser Absicht werde ich im Folgenden einige Überlegungen zum Theologisieren mit Kindern meinerseits beobachten.

3. Kindertheologie im Rahmen Performativen Religionsunterrichts

Petra Freudenberger-Lötz hat in dieser Zeitschrift einen Einblick in die von ihr organisierte Forschungswerkstatt zur Kindertheologie gegeben.¹⁰ Sie gibt Beobachtungen aus einer 3. Grundschulklasse wieder, wobei nicht klar wird, ob sie selbst oder eine Studierende diese Stunde gehalten hat.

Die Schüler/innen hatten in der vorherigen Stunde verschiedene Fragen zu Gott gestellt. Diese nimmt die Lehrerin auf in der Leitfrage „Gibt es Gott wirklich“. Die Kinder erzählen Geschichten der Erfahrung mit Gott aber auch solche mit Enttäuschungen. Es wird deutlich, dass ein Beweis im szientistischen Sinne nicht möglich ist, sondern Glauben eine Erfahrung des Vertrauens darstellt, wie sie z.B. im Gebet gemacht werden kann. Dies führt zu Hinweisen, in welcher Weise diese Erfahrung gemacht werden kann.

Auf diese Stelle nehmen nun Christian Grethlein und Christhard Lück explizit Bezug. Sie konzedieren diesem Unterricht, dass er alle drei Elemente der Kindertheologie enthalte: Theologie der Kinder, Theologisieren mit Kindern und Theologie für Kinder.¹¹ Doch sehen die Autoren in dem gewählten Unterrichtsbeispiel eine Engführung:¹²

„Bei einem solchen gesprächsorientierten Ansatz ist die Gefahr einer verbal-kognitiven Engführung des Unterrichts allerdings nicht ganz von der Hand zu weisen. [...]. Das Theologisieren mit Kindern ist [...] nicht auf verbale, argumentativ-begriffliche Zugänge zu beschränken. Vielmehr sind auch *meditativ-spirituelle, kreativ-gestalterische, musikalische, tänzerische oder spielerische Äußerungsformen der Kinder mit einzubeziehen.*“

Interessant an dieser Beobachtung ist die Kombination eines breiten Repertoires von Unterrichtsmethoden mit der Vorgehensweise in einer Schulstunde. Zunächst kann man fragen, ob bei Petra Freudenberger-Lötz' Paraphrase der Stunde nicht liturgische Einleitungsrituale schlichtweg unterschlagen wurden. Zum anderen referiert sie ihre Stunde aus einem Forschungskontext heraus. Wir werden im Folgenden sehen, dass gerade dies eine besondere Blickrichtung auf die Kindertheologie impliziert.

Liest man das Buch von Grethlein und Lück als Ganzes, dann wird allerdings klar, dass es sich hier um eine andere Fragestellung handelt. Es geht um ein mögliches Verhältnis einer spezifischen Variante des Performativen Religionsunterrichts zum Konzept der Kindertheologie. Diese Diskussion steht in der Tat an. Dabei sind nach meinem Dafürhalten mehrere Klärungen vonnöten.

- Den Autoren geht es um das übergeordnete Unterrichtsziel „als Christ leben können“.¹³ Dies materialisiert sich zentral in den Formen des Betens und des Gesegnet-Werdens.¹⁴ Da die Schule zentral auf argumentative verbale Interaktionsformen zielt, bedeutet das, dass die hier angesprochenen performativen Hand-

¹⁰ FREUDENBERGER-LÖTZ 2004, hier 81f.

¹¹ GRETHLEIN / LÜCK 2006, 55.

¹² EBD., 56.

¹³ EBD., 120.

¹⁴ EBD., 122f.

lungen auch in einem reflexiven Zusammenhang zur Sprache kommen müssen. Dies wird zwangsläufig zu Formen des Theologisierens mit Kindern führen.¹⁵

- Die Autoren verweisen zu Recht darauf, dass gerade in der Grundschule performative Aktionsformen durchaus üblich sind. Die manchmal artifiziell wirkenden Überlegungen zum „Probearbeiten“ bei älteren Schüler/innen können weitgehend entfallen, weil die „Ganzheitlichkeit“ des Unterrichts in aller Regel performatives und argumentatives Vorgehen verbindet.
- Grethlein und Lück gehen wie die meisten Vertreter/innen des Performativen Religionsunterrichts davon aus, dass der Religionsunterricht in konfessionellen Religionsgruppen stattfindet. Dies ist aber nicht überall der Normalfall. Zieht man die von Nipkow präzisierend eingezogene Unterscheidung eines gegebenen bzw. nicht gegebenen Einverständnisses¹⁶ heran, dann zeigt sich, dass der Ansatz von Grethlein und Lück nicht überall „passt“.
- Es scheint mir deshalb wichtig, dass das Theologisieren mit Kindern nicht nur im – von mir durchaus gewünschten – Fall eines Unterrichts mit „gegebenem Einverständnis“ funktioniert. Gerade seine reflexiv-argumentative Struktur macht das Theologisieren mit Kindern auch attraktiv in einem Kontext mit „nicht gegebenem Einverständnis“. Hier müsste sich dann das Probearbeiten eher im Bereich von Gedankenexperimenten bewegen als in religiösen Formen.¹⁷

Als Fazit kann man festhalten, dass es konzeptionell gewiss keinen grundsätzlichen Gegensatz zwischen Kindertheologie und Performativem Religionsunterricht gibt. Beide Varianten greifen auf explizite Formen der christlichen Tradition zurück und stehen in einem gewissen Gegensatz zu einem Problemorientierten RU, der sich eher an den Unterscheidungen des Moralsystems (erwünscht / unerwünscht) als an der des Religionssystems (Immanenz / Transzendenz) orientiert und einem RU der sich phänomenologisch an „Religion“ ausrichtet.¹⁸ Vermutlich könnte im Bezug auf konkrete Unterrichtsstunden, je nach Beobachter, Vertreter kindertheologischer wie performativer Orientierung jeweils ihnen passende Merkmale erkennen. Dieser induktive Weg scheint für Klärungsprozesse hilfreich.¹⁹

4. Die Unterscheidung der Theologie von, mit und für Kinder

Wer sich mit Kindertheologie beschäftigt, stößt fast immer auf die Unterscheidung einer *Theologie der Kinder*, eines *Theologisierens mit Kindern* und schließlich einer *Theologie für Kinder*. Betrachtet man diese Unterscheidung genauer, dann stellt man fest, dass sich diese Unterscheidungen aus den unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Bezugssysteme ergeben. Es erscheint mir sinnvoll, diese Differenzen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen noch genauer zu beleuchten.

¹⁵ So zeigt etwa KAMMEYER 2006, dass gerade das Gespräch über das Beten höchst fruchtbar ist für das kindliche Nachdenken über Gott.

¹⁶ NIPKOW 1998, 223ff.

¹⁷ Zur Unterscheidung vgl. ROOSE 2006; zur unterrichtlichen Bedeutung von Gedankenexperimenten vgl. ENGELS 2004.

¹⁸ BÜTTNER / DIETERICH 2004.

¹⁹ In dieser Richtung verfährt KRAFT 2007.

3.1 Die Theologie der Kinder

Beachtet man den bisherigen Diskurs zum Thema, dann gerät diese Fragestellung von zwei Richtungen her in den Blick. Hat man einen weiten Theologiebegriff wie Bayer und Härle²⁰, dann kann man jede „religiöse Kommunikation“ als Form von Theologie identifizieren. Das Vorgehen entspricht in etwa dem des oben zitierten Philosophen Matthews. Der theologische Experte ist in der Lage, die impliziten „Theologumena“ im lebensweltlichen Diskurs zu identifizieren und kann diese auch in den Gesprächen der Kinder und in denen mit Erwachsenen finden.

Systematischer wird dieser Suchprozess im Kontext eher wissenssoziologischer Forschung betrieben. Seitdem die entwicklungspsychologische Forschung die Gegenstandsbezogenheit der Entwicklungsprozesse betont, gewinnt das Interesse an Inhalten größere Bedeutung.²¹ Im Hinblick auf die Stufentheorien etwa von Fowler und Oser bedeutet das, dass ihre Aussagen möglicherweise viel enger auf den untersuchten Bereich (z.B. Kontingenz bei Oser) beschränkt sind als dies die Autoren angenommen haben. Damit sind generalisierte Aussagen zu einer bestimmten Urteilsstufe zumindest problematisch, zumindest solange, bis eigene Untersuchungen hierzu vorliegen. Was Friedrich Schweitzer u. a. in seinem Buch zu Elementarisierung und Entwicklungspsychologie²² angeregt hatte, nämlich zu allen Unterrichtsthemen die vorliegenden empirischen Studien zu beachten, gerät nun zum Programm kindertheologischer Forschung. So liegen inzwischen etwa zur kindlichen Rezeption vieler Bibeltexte, darunter gerade auch solcher, die als schwierig gelten, genauere Studien vor. So gesehen lassen sich die vielen kleineren und größeren Forschungen in diesem Bereich als ein Versuch begreifen, immer mehr Flecken auf der Wissenslandkarte mit konkreten Erkenntnissen „einzufärben“. Wenn man bedenkt, dass dieser Prozess eher unkoordiniert und fast ohne finanzielle Forschungsunterstützung abläuft, dann sind die Ergebnisse durchaus beachtenswert.

Doch muss an dieser Stelle dann etwas zur Methode der Datengewinnung gesagt werden. Viele ausgewertete Gespräche fanden in relativ alltagsnahen, pragmatisch ausgewählten Kontexten statt. Repräsentativität ist dabei sowieso nicht möglich, doch oft werden dabei auch die elementarsten Standards qualitativer Forschung unterschritten.

Dies ist forschungsstrategisch unbefriedigend. Man kann diese Ergebnisse allerdings auch in einen virtuellen Prozess der Aktionsforschung interpretieren. Liest eine Erzieherin ein Gesprächsprotokoll zu einem bestimmten Thema, dann interessieren sie zunächst weniger die dort beachteten oder missachteten Gütekriterien. Sie wird fragen, wieweit die dort gefundenen Argumentationsmuster für ihre Gruppe und ihre Fragestellung „passen“. Die Ergebnisse erfahren ihre „Validierung“ im Gebrauch und regen im glücklichsten Fall wieder zu neuen Fragestellungen an. Problematischer als die Qualität der einen oder anderen Untersuchung ist deshalb wohl eher die Frage der Zugänglichkeit der einzelnen Ergebnisse.

Der nächste Diskussionspunkt knüpft nochmals an die Beobachtungen von Grethlein und Lück an. Diese kritisieren bekanntlich die kognitive Engführung der beschriebenen Unterrichtsstunde. Viele Untersuchungen zur Theologie der Kinder sind in Unterrichtsstunden gewonnen worden. Diese Stunden folgen einerseits der Logik von Unterricht, fokussieren andererseits in Thema und Methode eine Unterrichtsform, die dann auch zu auswertbaren – in der Regel verbalen – Ergebnissen führt. Da diese

²⁰ BAYER 2005; HÄRLE 2004.

²¹ Grundlegend HIRSCHFELD / GELMAN 1994.

²² SCHWEITZER U.A. 1995.

Stunden aber nie nur „Forschung“ sind, sondern immer auch Unterricht, produzieren sie gleichsam automatisch auch eine Qualifizierung der Teilnehmenden in Kindertheologie.²³ In der Regel handelt es sich um Einzelstunden, die zwar im Unterricht so möglich sind, aber gewiss nicht als alleinige Form oder auf Dauer. Insofern dieses Genre in vielen Publikationen vorgestellt wird, dürfte hier ein falscher Eindruck erzeugt werden.

Ich selbst halte es für äußerst wünschenswert, dass es gelingt, „Mind-Maps“ zu den wichtigsten Themen der Theologie (im Kontext kindlicher Rezeption und Verarbeitung) zu erstellen. Dabei sind gewiss viele Methoden vor allem der qualitativen Sozialforschung hilfreich.²⁴

3.2 Theologie mit Kindern

Betrachten wir nochmals die kritische Sicht von Grethlein und Lück. Wir können ihre Anmerkung nicht nur „konzeptuell“ lesen, sondern auch als unterrichtspraktischen Hinweis in dem Sinne, dass man beim besten Willen den Religionsunterricht nicht dauerhaft so argumentativ-kognitiv gestalten kann. Um es in konstruktivistischer Diktion zu sagen, zur gemeinsamen *Konstruktion* muss die *Instruktion* hinzutreten. Weiterhin bedarf es in der Tat auch anderer als die hier gezeigten Unterrichtsmethoden. Zwar haben wir inzwischen Hinweise, wie ein solch „theologisierender“ Unterricht aussehen könnte, doch wie er auf Dauer zu organisieren wäre und wie er mit Lehrplänen und Unterrichtszielen kompatibel sein kann, ist bislang wenig erörtert worden. Hier hilft uns nun Petra Freudenberger-Lötz Arbeit über ihre Forschungswerkstatt zum Theologisieren mit Kindern weiter. Sie dokumentiert nicht nur explizit die Lernprozesse der Lehramtskandidatinnen im Hinblick auf deren Kompetenz zum Theologisieren, sondern sie lässt gleichzeitig auch erkennen, wie sich ein theologisierender Unterricht über zwei Jahre gestaltet. Ich möchte drei Aspekte festhalten:

- Es wird auf die Lektüre des Mk-Evangeliums als Ganzschrift in der 3. Klasse verwiesen.²⁵ Von daher ist den Kindern auch die Existenz paralleler Überlieferungen im Bereich der Evangelien geläufig.
- Das Unterrichtsbeispiel zur Erarbeitung des Gleichnisses vom verlorenen Schaf zeigt eine Palette von Unterrichtsmethoden, deren Fokus darauf liegt, die Lernprozesse der einzelnen Schüler/innen möglichst transparent zu halten und die steuernden Impulse danach auszurichten.
- Wo sich aus dem Unterricht neue Fragestellungen ergeben, wird dies zum Anlass für ein neues Lernarrangement. Dies lässt sich gut anhand einer Unterrichtsreihe zur Frage der Naturen Christi zeigen, die sich als Konsequenz offener Fragen zur Person Jesu und seinem Verhältnis zu Gott ergaben.

Explizite Überlegungen zum Gebet machen deutlich, dass in diesem Unterrichtsetting auch die von Grethlein und Lück angemahnten performativen Elemente durchaus möglich sind. Aus den verschiedenen Publikationen wird zudem deutlich, dass

²³ Vgl. ähnliche beiläufige Lernprozesse in BLATT / KOHLBERG 2000, OSER 21990.

²⁴ Zur Orientierung vgl. ZIMMERMANN 2006; mein eigener Ansatz entspricht am ehesten meinen Überlegungen in BÜTTNER 2003 b. Ich halte das dortige Vorgehen für anschlussfähig an Überlegungen von BOHNSACK 2007.

²⁵ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007.

das Programm des Theologisierens mit Kindern kompatibel mit zahlreichen Methoden vom Bibliolog²⁶ bis hin zur Kirchenpädagogik²⁷.

Als Fazit dieses Abschnitts kann man festhalten, dass es offenbar ein breites Repertoire von Unterrichtsmethoden gibt, mit denen auch über längere Passagen hinweg konstruktiv Unterricht nach dem Prinzip des Theologisierens gestaltet werden kann. Dazu kommt zudem ein Wissen über die Kompetenzen, die Lehrpersonen brauchen, um einen solchen Unterricht vorzubereiten und zu begleiten.²⁸

3.3 Theologie für Kinder

Auch die Vertreter/innen der Kindertheologie müssen und wollen das Rad nicht ein zweites Mal erfinden. Natürlich gab und gibt es Materialien zur Begleitung des religiösen Lernens von Kindern. Die Frage ist allerdings, ob diese den Anforderungen einer Kindertheologie genügen können. Meine kritische Anfrage ist begründet durch den zutiefst empirisch ausgerichteten Charakter der Kindertheologie. Das bedeutet letztlich, dass nur auf der Basis von praktischer Erfahrung letztlich entscheidbar ist, ob und wie das Lernangebot sich im Modus kindlicher Rezeption bewährt. Dies impliziert einen recht hohen Anspruch.

Dies lässt sich gut zeigen anhand des Angebots, das Christoph Scheilke und Friedrich Schweitzer für verschiedene Lernbereiche des Kindergartens erarbeitet haben.²⁹ Die Plausibilität dieses Materials ergibt sich im Einzelnen immer wieder aus der empirischen Überprüfung, wieweit die Vorschläge „passen“. In dem Maße, in dem die Muster theologischen Denkens von Kindern skizzierbar werden, wäre es im Prinzip auch möglich, entsprechende Materialien, wie biblische Geschichten, Bilderbücher, Kinderbücher, Bilder etc., zusammenzustellen.

Wie eng der Zusammenhang zwischen vorhandenem Wissen und einem adäquaten Lernarrangement ist, zeigen beide Beispiele von Petra Freudenberger-Lötz: Sowohl was das Gleichnis vom verlorenen Schaf angeht,³⁰ als auch zur Frage der Naturen Christi³¹ konnte sie auf empirisches Material zurückgreifen. Gerade weil sie ihr eigenes Vorgehen (nicht nur das der Kinder) als eine Art forschendes Lernen begriff, ließen sich die gegebenen Theorievoraussetzungen jeweils situationsangemessen modulieren, so dass dann durchaus neue Erkenntnisse gewonnen werden konnten.

Ähnliche Erfahrungen konnte ich selbst machen. Aus den Untersuchungen von Friedrich Schweitzer u. a.³² und eigenen Untersuchungen³³ wusste ich einerseits, dass das Modell, Gott als eine Art Marionettenspieler zu begreifen, für Schülerinnen der Klassen 5 und 6 offenbar sehr hilfreich ist, um ihre Beziehung zu Gott zwischen Autonomie- und Geborgenheitswünschen zu artikulieren. Dabei ergab sich aus diesen Untersuchungen ein Bündel von Interpretationsmöglichkeiten von Seiten der Schüler/innen. Ich konnte nun andererseits zeigen, dass ein Lehramtskandidat auf der Basis dieses Wissen nun einen exzellenten Unterricht im Sinne des Theologisierens mit Kindern entwickeln konnte.³⁴

²⁶ POHL-PATALONG 2006.

²⁷ RUPP / RUOFF 2005.

²⁸ Neben der Arbeit von Petra Freudenberger-Lötz vgl. die Berichte über ein österreichisches Lehrgangsmo-
dell: BUCHER 2006 und SCHWARZ 2006.

²⁹ SCHEILKE / SCHWEITZER 2006, Bd. 1-4.

³⁰ FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 144ff.

³¹ EBD., 188ff.

³² SCHWEITZER U.A. 1995, 12ff.

³³ BÜTTNER / RUPP 2002, 53-57.

³⁴ BÜTTNER 2003 a, 74-81.

Führt man diese Überlegungen weiter, dann wird es sehr wohl möglich sein, auf der Basis des bereits vorliegenden und des noch zu gewinnenden Wissens endlich das einzulösen, was die Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards verspricht.³⁵ Denn es widerspricht der Sache selbst, wenn am grünen Tisch über mögliche Outcomes entschieden wird, ohne die Möglichkeiten der Selbstproduktion von „Theologie“ von Seiten der Schüler/innen zu kennen. Immerhin gibt es erste Versuche, mögliche Standards für den RU der Grundschule auf der Basis entsprechender „Mind-Maps“ kindlichen theologischen Denkens zu entwerfen.³⁶ Als Fazit wird man festhalten können, dass die Zuordnung einer Theologie der Kinder zu einer Theologie für Kinder sich momentan eher noch als Aufgabe zeigt denn als Feld gelungener Lösungen.

5. Schlussbemerkung

Das Projekt Kindertheologie ist auch nach einem halben Jahrzehnt immer noch ein wachsendes Projekt. Systemtheoretisch gesprochen betrifft es Kommunikationsprozesse im Erziehungs-, Religions- und Wissenschaftssystem. Die Kommunikation erfolgt in diesen Systemen jeweils gemäß eigener Unterscheidungen: Es geht um besser oder schlechter erzogene Kinder in der Erziehung, um die Zuordnung von Immanenz und Transzendenz in der Religion und um Wahrheit und Unwahrheit in der Wissenschaft. Die einzelnen Kommunikationen haben keinen Durchgriff auf die andern Systeme. Indem der Beitrag mit der Unterscheidung des Wissenschaftssystems beobachtet, beansprucht er ein Stück „Wahrheit“ produziert zu haben. Damit möchte er das Religions- und das Erziehungssystem „irritieren“. Ob diese sich irritieren lassen, hat er – theoriegemäß – nicht in der Hand.

Literatur

- BAYER, OSWALD, „Jeder Mensch ist ein Theologe ...“, in: ZPT 2005, 1-5.
- BLATT, MOSHE M. / KOHLBERG, LAWRENCE, The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment, in: BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT JAKOBUS, Die Religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000.
- BOHNSACK, RALF, Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen / Farmington Hills ⁷2007.
- BUCHER, ANTON A., Theologisieren und Philosophieren mit Kindern, in: JaBuKi 5 (2006), 147-170.
- BÜTTNER, GERHARD / RUPP, HARTMUT (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a, 2002.
- DERS., Landkarten des Denkens, in: ZDPE 25 (2003), 25, 74-81. [=2003 a]
- DERS., „Experimental Teaching“ zur Christologie. Kategorisierung als Forschungsmethode, in: FISCHER, DIETLIND / ELSNBAST, VOLKER / SCHÖLL, ANDREAS (Hg.), Religionsunterricht erforschen, Münster 2003, 172-187. [= 2003 b]
- DERS. / DIETERICH, VEIT JAKOBUS, Religion als Unterricht, Göttingen 2004.

³⁵ Zur Kompetenzdiskussion vgl. FISCHER / ELSNBAST 2006; zum Zusammenhang dieser Diskussion mit Kindertheologie vgl. RUPP 2006.

³⁶ Friedhelm Kraft initiiert z. Z. einen solchen Versuch für den Ev. Religionsunterricht der Grundschule in Niedersachsen. Zu den theoretischen Vorüberlegungen vgl. BÜTTNER 2007, 127-139.

- DERS., How Theologizing with Children can work, in: BJRE 29(2007), 127-139.
- ENGELS, HELMUT, „Nehmen wir an ...“ Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht, Weinheim / Basel 2004.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Einblicke in die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 76-95.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschenden Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN / LÜCK, CHRISTHARD, Religion in der Grundschule. Ein Compendium, Göttingen 2006.
- HÄRLE, WINFRIED, Was haben Kinder in der Theologie verloren?, in: JaBuKi 3 (2004), 11-24.
- HIRSCHFELD, LAWRENCE A. / GELMAN, SUSAN A., Mapping the Mind, Cambridge / USA 1994.
- KAMMEYER, KATHARINA, Ist Beten nur ein frommer Wunsch?, in: JaBuKi 5 (2006), 111-123.
- KRAFT, FRIEDHELM, Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: JaBuKi 6 (2007) i.E.
- LUHMANN, NIKLAS, Dekonstruktion als Beobachtung zweiter Ordnung, in: DERS., Aufsätze und Reden, Stuttgart 1991, 262-296.
- MATTHEWS, GARETH B., Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim / Berlin 1995.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998.
- OSER, FRITZ, Wieviel Religion braucht der Mensch?, Gütersloh ²1990.
- PIAGET, JEAN, Das Weltbild des Kindes, München ⁴1994.
- DERS., Children's philosophies, in: MURCHISON, CARL (Hg.), A handbook of child psychology, Worcester Mass., 1931, 377-391.
- POHL-PATALONG, UTA, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“ Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: JaBuKi 5 (2006), 124-136.
- ROOSE, HANNA, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, Loecker Pelikan 3 (2006), 110-115.
- RUPP, HARTMUT / RUOFF, URSULA, Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können), in: JaBuKi 4 (2005), 132-142.
- RUPP, HARTMUT, Bildungsstandards und Kindertheologie, in: JaBuKi 5 (2006), 86-94.
- SCHEILKE, CHRISTOPH T. / SCHWEITZER, FRIEDRICH, Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 1: Mit Geheimnissen leben, Münster ³2006.
- DIES., Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 2: Das ist aber ungerecht, Münster ³2006.

Büttner, Gerhard: Kindertheologie beobachtet. Dekonstruktive Ansichten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 2-11.

DIES., Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 3: Musst du auch sterben?, Münster 32006.

DIES., Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 4: Wie sieht Gott eigentlich aus?, Münster 32006.

SCHWARZ, ELISABETH E., Philosophieren und Theologisieren mit Kindern. Ein Akademielehrgang, in: JaBuKi 5 (2006), 173-181.

SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a., Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995.

ZIMMERMANN, MIRJAM, Methoden der Kindertheologie, in: Theo-Web 5 (2006), H. 1, 99-125.