

# ‚Kindertheologie‘ – Ein religionspädagogisches Resümee nach zwei Jahrzehnten eines theologischen Perspektivenwechsels

von Holger Dörnemann

20 Jahre Kindertheologie – ebenso wertgeschätzt wie umstritten ist sie heute wie in heftig-kontroversen Disputen in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine bleibende Zumutung und Herausforderung für den fachwissenschaftlichen Diskurs. Kinder als Theologen? Nichtsdestotrotz haben viele Religionspädagogen bereits schon sehr früh von der Kindertheologie als einem neuen ‚Paradigma‘ oder einem ‚neuen Ansatz in der Theologie‘ gesprochen. Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, die Darstellung der Entwicklung der Kindertheologie mit systematisch-reflektierenden Gedanken zu verbinden und in einem kritischen Resümee die Bedeutung dieser ‚Didaktik eines Perspektivenwechsels‘ zu belegen.

In der ersten Ausgabe des ‚Jahrbuches für Kindertheologie‘ vor zehn Jahren berichtet Anton Bucher von einem Gespräch in einer lockeren Theologenrunde. In diesem Gespräch kam aus aktuellem Anlass die Rede darauf, dass sich die Religionspädagogik zunehmend um ‚Kindertheologie‘ bemühe.

„Ein Dogmatiker hakte ein: »Ja, das ist ja wohl eure Aufgabe als Religionspädagogen, Theologie kindgerecht darzubieten, damit sie zumindest etwas davon verstehen.« Darauf wandte der Religionspädagoge Anton Bucher, der als Wortschöpfer des Begriffes ‚Kindertheologie‘ gilt, ein, dass Kindertheologie anders gemeint sei: Weniger eine Theologie für Kinder, sondern vielmehr eine Theologie der Kinder: Genitivus subjectivus und nicht Genitivus objectivus. Der Dogmatiker stutzte, schüttelte den Kopf: »Das könne er sich nicht vorstellen, oder allenfalls in einem ganz, ganz analogen Sinn.«“ (Bucher 2002, 9)

Kindertheologie ist von ihren ersten theologischen Protagonisten tatsächlich ursprünglich im Sinn eines Genitivus subjectivus verstanden worden – selbst wenn mittlerweile der Begriff in den letzten Jahren differenzierter diskutiert wird. Und ‚Kinder als Theologen‘ zu bezeichnen, war nicht nur vor zehn Jahren und in heftig-kontroversen Disputen vor jetzt genau zwei Jahrzehnten, sondern ist auch heute noch eine wirkliche Zumutung für den fachwissenschaftlichen Diskurs – Kinder als Theologen?

Nichtsdestotrotz haben viele Religionspädagogen bereits schon sehr früh von der Kindertheologie als einem neuen „Paradigma“ (Bucher 2002, 9; Sajak 2007, 823; Schluß 2005, 23), einem „Perspektivenwechsel“ (Rupp 2004, Hilger; Kropač; Leimgruber 2010, 63) gesprochen und die Kindertheologie gar als „neuen Ansatz in der Theologie“ (Sajak 2007, 822) bezeichnet – freilich aus Sicht der Religionspädagogik formuliert, in der die Kindertheologie ihren Entstehungsort hat. Und aus dieser Perspektive gilt es in diesem Beitrag ein kritisches Resümee zu ziehen und auf 20 Jahre dieses sogenannten theo-

logischen Perspektivenwechsels zu blicken. Dabei wird der Versuch unternommen, die Darstellung der Genese und Entwicklung der Kindertheologie in den letzten beiden Jahrzehnten mit systematisch-reflektierenden Gedanken zu verbinden. Auf diese Weise soll der resümierende Charakter von Anfang an aus religionspädagogischer Sicht zum Ausdruck kommen – und am Ende auch die Frage beantwortet werden, ob die Kindertheologie ein oberflächliches „Modethema“ (Grümme 2006) mit einer „naivisierenden Tendenzwende“ (ebd., 103) oder tatsächlich eine „programmatische Perspektive“ (Koerrenz; Schweitzer 2005, 1) und ein „Leitbild“ (Kraft 2004; Grethlein; Lück 2006, 57) für die Religionspädagogik bedeutet. Dabei möchte ich frageorientiert vorgehen und zunächst noch einmal in dem bereits angesprochenen Spannungsfeld der Kindertheologie zwischen „Provokation“ (Bucher 2002, 9) und „Paradigmenwechsel“ (Schnoz 2007) ansetzen:

### 1. Was meint Kindertheologie?

Dass die wissenschaftliche Fokussierung auf ‚Kinder‘ und ihre Theologie nicht allein ein Phänomen der Theologischen Wissenschaft ist, sondern gewissermaßen als ein Flächenphänomen in der deutschen Hochschullandschaft bezeichnet werden kann, machen die vielen universitären Angebote für Kinder deutlich. Sie gehören mancherorts bereits zum festen Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit bedeutender Hochschulen. Erkenntnistheoretische Fragen wie „Wo war ich, als ich noch nicht auf der Welt war?“, „Warum bin ich?“, „Wie kommen die Gedanken in meinen Kopf?“ (Zoller 2002, 341–345) und viele andere ‚philosophische‘ Fragen von Kindern haben das Interesse namhafter Philosophen (z. B. Gareth B. Mathews, Hans Ludwig Freese, Ekkehard Martens) für Kinderfragen beflügelt und sind von zahlreichen Medien mit entsprechender Aufmerksamkeit beachtet worden.

„Bereits seit Ende der 70er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat sich die kinderphilosophische Bewegung darum bemüht, Kinder in ihren Fragen etwa nach Sinn und Zweck der Welt oder der Endlichkeit des Lebens ernst zu nehmen [...]. Es überrascht also nicht, wenn ähnliche Bemühungen schließlich auch in der Theologie und Religionspädagogik aufgegriffen wurden, allerdings mit einer Verzögerung von mehr als 20 Jahren und mit einer deutlich geringeren Beachtung in der Öffentlichkeit.“ (Schiefer Ferrari 2009, 81–82)

Sprach man früher mit abwertendem Klang von ‚Kinderglaube‘, klingt in dem Begriff ‚Kindertheologie‘, von dem erstmals Anton Bucher im Jahr 1992 (Bucher 1992a) gesprochen hatte, etwas wertschätzend Positives an. Nach ersten Diskussionen Anfang der 90er-Jahre wurde Ende des 20. Jahrhunderts darüber debattiert, ob und wie auch ein Theologisieren mit Kindern realisierbar erscheint. Und seit Beginn des neuen Jahrtausends wird dann dezidiert von der Kindertheologie als „von Kindern selber hervorgebrachte Theologie“ (Bucher 2002, 9) gesprochen. Indem im Blick auf die Kindertheologie – bei der Lektüre einiger Beiträge könnte man diesen Eindruck gewinnen – das religionspädagogische Verhältnis von Erwachsenen und Kindern, zwischen Lehrenden und Lernenden, fast auf den Kopf gestellt zu sein scheint, wird zugleich die pädagogische Grundsatzfrage berührt und scheinbar neu beantwortet, die nach dem Verhältnis des ‚Bildes vom Kind‘ und der Erziehung.

## 2. Zwischen Abwertung und Idealisierung des Kindes – oder: Welches Bild vom Kind hat die Kindertheologie?

„In der Tat: wie wir erzieherisch handeln, hängt in besonderem Maße von unseren Alltagstheorien über das Kind ab.“ Mit diesen Worten wies vor nunmehr genau 20 Jahren Anton Bucher die Theologische Wissenschaft insgesamt wie die Religionspädagogik im Besonderen auf die pädagogische Gretchenfrage ‚Wie hältst du’s mit dem Kinde?’ hin.

„Wir alle sind selber Kind gewesen und tragen mannigfaltige Erinnerungen aus dieser Zeit in uns. Zudem machen wir alle – mehr oder weniger häufig und intensiv – Erfahrungen mit Kindern. Dies alles hat sich zu einem Bild des Kindes zusammengefügt, das von den gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen gewiss beeinflusst und lebensgeschichtlicher Veränderung unterworfen ist. [...] Nichtsdestoweniger ist dieses Bild wirksam, wenn wir mit Kindern interagieren oder uns beispielsweise überlegen, was in einer bestimmten Situation für das Kind das Beste sei.“ (Bucher 1992b, 19)

Angesichts dessen ist es für Bucher überraschend, „dass die Frage nach dem Wesen des Kindes in den letzten Jahren auch in der Pädagogik verhältnismäßig wenig gestellt worden ist. Vielmehr hat sie vor allem über die ‚Kindheit‘ allgemein nachgedacht, dabei ihre Geschichte aufgerollt und so ihre grundsätzliche Geschichtlichkeit erkannt: Nicht immer gab es Kindheit in unserem Sinne“ (ebd.), wie Philippe Ariès in seinem Werk ‚Die Geschichte der Kindheit‘ (Ariès 2007) deutlich gemacht hat. Kinder galten nach Buchers Analyse über Jahrhunderte hinweg „als unwissend und töricht, als ihren Trieben ausgeliefert, von ihren Launen hin- und hergerissen“ (Bucher 2002, 12). „Ganze Generationen von Erziehern sahen im Kinde ein defizitär-törichtes und böses Wesen, das [...] durch Erziehung und Zucht, in seinem störrischen Eigensinn zuallererst gebrochen werden müsse“ (Bucher 1992b, 19). Als prägnantes Beispiel kann hierbei René Descartes angeführt werden, für den eine Theologie der Kinder schlichtweg unmöglich war. Seiner Ansicht nach wird die den Kindern angeborene Vernunft „von den Trieben überlagert“ (Bucher 2002, 11). Diese Sichtweise vom Kind änderte sich dann jedoch grundlegend mit Jean-Jacques Rousseau, den man den ‚Entdecker der Kindheit‘ genannt hat. Mit Überzeugung trat der Verfasser des pädagogischen Erziehungsromans ‚Émile‘ (1762) mit der Annahme dafür ein, dass „Kinder [...], wie alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, von Natur aus gut“ seien. Zugleich plädierte er für den „Eigenwert der Kindheit“; diese habe „eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen“ (ebd., 12). Während Rousseau im ‚Émile‘ jedoch jegliche religiöse Erziehung der Kinder ablehnt (vgl. ebd.), hat kurz darauf Friedrich Schleiermacher das genaue Gegenteil zu Rousseaus Position vertreten. Ausgehend von einer grundsätzlichen ‚Achtung vor dem Kind‘ widmete Schleiermacher der „individuellen Religion des Kindes höchste Aufmerksamkeit [...] und [plädierte] daher für einen möglichst frühen Beginn der religiösen Erziehung“ (Zimmermann 2010, 21–22). Mit dem Ende des 18. Jahrhunderts sollte sich dann in der Epoche der Romantik auch das Verhältnis von Kindheit und Religion grundlegend verändern: Religion wurde nunmehr als wesentlicher Bestandteil der Kindheit gesehen. Die kulturgeschichtliche Epoche der Romantik und mit ihr insbesondere die „romantische Idealisierung des Kindes“ (Bucher 2002, 13) kann sicher als eine wichtige

Wegmarke in der Entwicklung zu einer Kindertheologie angesehen werden, die mit dazu beigetragen hat, dass das traditionelle, defizitäre Bild des Kindes inzwischen überholt ist. Dennoch wurde noch bis in die 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts das Kind „als passives, von außen her geformtes Wesen“ (Busch 2008, 4) begriffen. Erst durch die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie, insbesondere durch den Genfer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (Piaget 1974), hat sich in der Pädagogik weitgehend eine Auffassung durchgesetzt, nach der Kinder als aktive Subjekte zu gelten haben. Nach Piaget durchlaufen Kinder in der Interaktion mit ihrer Umwelt verschiedene Entwicklungsstufen, und sie konstruieren darin Wirklichkeit. Diese und zahlreiche andere „entwicklungspsychologische und religionspsychologische Untersuchungen [konnten] inzwischen belegen, dass diese Sicht auch für den religiösen Bereich zutrifft und folglich eine religiöse Entwicklung der Kinder anzunehmen ist“ (Leimgruber; Hilger; Ziebertz 2010, 64). Auch wenn man nach neuesten Erkenntnissen weiß, dass die religiöse Entwicklung des Kindes früher beginnt, als von Piaget angenommen, sind Stufenmodelle religiöser Entwicklung inzwischen Grundlagen religionspädagogischer Lehre, wie sie etwa von Fritz Oser und Paul Gmünder (Oser; Gmünder 1984) – oder von Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1995) zur Begründung moralischen Handelns vorgelegt wurden. Allen Modellen ist gemein, dass Kinder als Subjekte und Akteure ihrer Wirklichkeit wahrgenommen werden und als „aktiv und konstruktiv“ (Bucher 2002, 14) bezeichnet werden. Kinder sind nicht im behavioristischen Sinn passiv oder beliebig formbarer Ton, sondern von Anfang an aktiv und selbsttätig – in der Diktion der Pädagogin Maria Montessori ‚Baumeister ihrer selbst‘. Darin deutet sich der theologische Perspektivenwechsel bereits an:

### 3. *Wie kam es zum Durchbruch der Kindertheologie?*

Der Durchbruch zu einer ‚Kindertheologie‘ gelang erst durch empirische Projekte, denen gemein war, „Kinder als Subjekte ernstzunehmen“ (Bucher 2006, 7), und damit mit der empirisch validierten „(Wieder)Entdeckung des Kindes als Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit“ (Sajak 2007, 822). Bis Mitte der 1990er-Jahre galt das Diktum des Religionspädagogen Friedrich Schweitzer, dass „[d]ie prinzipielle Schwierigkeit, etwas Verlässliches über die religiöse Entwicklung zu erfahren, [darin] besteht [...], dass man die Kinder selbst nicht einfach nach ihrer Religiosität befragen kann“ (Schweitzer 1999, 47). Es galt die These: „Auf die Gretchenfrage: ‚Wie hältst du’s mit der Religion‘ wird man mit Sicherheit von einem Kind keine verwertbare Aussage erhalten. Trotzdem greift das Diktum Schweitzers zu kurz, denn Gespräche sind durchaus möglich, wenn Kinder in der Weise angesprochen werden, in der sie religiös kommunizieren“ (Flöter 2006, 33). Schon Jean Piaget stellte fest, dass es „a priori keinerlei Grund [gibt], weshalb man nicht einem Kind dort Fragen stellen sollte, wo die reine Beobachtung des Forscher nicht weiterhelfen kann“ (Piaget 1999, 21). Kurz vor der Jahrtausendwende kommt es dann zu einer stürmischen Entwicklung neu ansetzender qualitativ-empirischer Untersuchungen, die für die Kindertheologie bedeutsam werden. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Zusammenhang den Zeichnungen von Kindern gewidmet. Helmut Hanisch bediente sich dieser Methode in der ersten großen Studie ‚Die zeichnerische Entwicklung des Gottes-

bildes bei Kindern und Jugendlichen‘ (Hanisch 1996) im Jahr 1996. Darin wertet er über 2.500 Zeichnungen von religiös erzogenen, aber auch nicht religiös erzogenen Kindern und Jugendlichen aus. Hanisch interessierte besonders der Einfluss der religiösen Sozialisation auf das jeweilige Gottesbild und im Zuge seiner Studien besonders die Entwicklung anthropomorpher Gottesvorstellungen zu mehr symbolischen Repräsentationen in den Bildern der zeichnenden Kinder und Jugendlichen. Dabei ist die Feststellung als solche, dass schon kleine Kinder bestimmte Vorstellungen über Gott oder den Himmel haben, weit älter als die wissenschaftliche Beschäftigung damit! Schon Augustinus (354–430) wusste um die meist anthropomorphen Gottesvorstellungen der Kinder, die er allerdings negativ und defizitär bewertete (vgl. Bucher 2002, 18). Und die Umkehrung dieser Sicht beschreibt wohl die eigentliche Provokation der ,Kindertheologie‘ der ersten Jahre, die ursprünglichen Gottesbilder in ihrer positiven Aussagekraft wertzuschätzen.

Über die wertschätzende Beschreibung der kindlichen Gottesbilder hinaus gingen Ursula Arnold, Helmut Hanisch und Gottfried Orth im Jahr 1997 durch die Einbeziehung von qualitativen Kinderinterviews. In „Was Kinder glauben“ lieferten sie mit dem Instrumentarium eines so genannten Leitfadenterviews die erste breite Studie im deutschsprachigen Raum über zehnjährige Kinder, in denen sie über das Malen als Untersuchungsmittel hinausgingen. Damit widerlegten sie Schweitzers These, dass Kindern die sprachlichen Mittel und die Reflexionsfähigkeit fehlten, um über Religiosität Auskunft zu geben. Ebenfalls mithilfe von Leitfadenterviews arbeitete Ilse Flöter mit Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren im Jahr 2006 (Flöter 2006), die bestätigten, dass Kinder zu sehr eigenständigen theologischen Deutungen in der Lage sind und diese auch reflektieren können. Die Ergebnisse der zitierten Studie zeigen aber andererseits auch, dass „wesentliche Aspekte der Gotteslehre bei den Kindern nicht präsent sind, die für das Selbstverständnis des christlichen Glaubens jedoch als konstitutiv anzusehen sind. Dazu gehören u. a. die Vorstellungen des trinitarischen Gottes, des mitleidenden Gottes oder das Problem der Allmacht Gottes“ (Orth; Hanisch 1998, 328). Damit kommen wir zu der zentralen Frage nach der Bedeutung der Kindertheologie, inwieweit und in welcher Weise Kindertheologie als *Theologie* zu bezeichnen ist – bzw. welcher Stellenwert ihr innerhalb der Theologie berechtigterweise zukommt.

#### 4. Ist die Kindertheologie ein didaktischer Anknüpfungspunkt oder ein theologisch notwendiger Ausgangspunkt?

„Hat die Rede von Kindertheologie eine theologische Valenz? Pädagogisch leuchtet ihr Anliegen ja ohne weiteres ein, und didaktisch kann man wunderbar daran anknüpfen, aber hat diese Theologie der Kinder etwas zu sagen für die Theologie? Diese Frage kann nur dann mit Ja beantwortet werden, wenn es gelingt, eine Theologie der Kindheit zu formulieren, und so zu formulieren, dass die Würde der Kindheit als eigenständiger Lebens- und Glaubensabschnitt theologisch zum Leuchten kommt.“ (Boschki; Woppowa 2006, 98)

Reinhold Boschki und Jan Woppowa zitieren hierzu Karl Rahner (Rahner 1963), dessen zuvor wenig rezipierte ‚Gedanken zu einer Theologie der Kindheit‘ „sich retrospektiv wie ein ‚prophetischer‘ Entwurf dessen [lesen lassen], was im Kontext der neueren Hinwendung zur Kindheit, und so auch zur ‚Theologie der Kinder‘, systematisch-theologisch

eingefordert werden muss. Rahner geht von der ‚unüberholbaren Würde der Kindheit‘ aus, die er strikt theologisch begründet“ (Boschki; Woppowa 2006, 98): „Die Kindheit selbst hat eine Unmittelbarkeit zu Gott, sie grenzt an Gottes Absolutheit nicht nur mit der Grenze des Alters, der Reife, des Späteren, sondern durch sich selbst. [...] Die Gnade der Kindheit ist nicht bloß das Angeld der Gnade des Alters“ (Rahner 2005, 478).

„Kindheit ist, so Rahner, keineswegs nur Entwicklungsstadium und damit Vorphase des eigentlichen Lebens, das sich erst im Erwachsenenalter abspiele. [...] Sie ist Offenheit für das Unberechenbare und Unerwartete, das sich in jedem Augenblick ereignen kann. [...] Immer wieder verankert Rahner seine systematischen Gedanken in biblischen Aussagen, wobei dem biblischen Gedanken der Gotteskindschaft eines jeden Menschen besondere Bedeutung zukommt. Wenn wir alle in einem Kindschaftsverhältnis zu Gott stehen, dann hat auch Kindheit ihre eigene theologische Valenz.“ (Boschki; Woppowa 2006, 98–99)

Mit diesen Gedanken zeigen Boschki und Woppowa, dass das „Anliegen der religionspädagogischen Rede von der ‚Theologie der Kinder‘ und einer systematischen ‚Theologie der Kindheit‘ [...] Hand in Hand gehen“ (ebd., 99) können. Sowohl die ‚Theologie der Kinder‘ wie auch die ‚Theologie der Kindheit‘ kommen darin überein, dass sie das Subjektsein der Kinder unterstreichen und ebenfalls darin, dass Kindern religiös und theologisch etwas zuzutrauen ist. „Kinder sind unmittelbar zu Gott, weshalb ihre Sichtweisen, Fragen, Äußerungen ebenso theologisch bedeutsam sind wie die von Erwachsenen“ (ebd., 99). Damit scheint die Frage scheinbar schon beantwortet:

### 5. Ist Kindertheologie ein theologisches Paradigma?

In der Subjektorientierung würdigt die Religionspädagogik das Kind als Subjekt und Akteur seines eigenen Glaubens. „Gegenüber einer ‚Didaktik der Vermittlung‘ plädiert sie für eine ‚Didaktik der Aneignung‘“ (Hilger; Kropač; Leimgruber 2010, 65). Bei der Kindertheologie handelt es sich „um eine Radikalisierung dieses religionspädagogischen Perspektivenwechsels“ (Grümme 2006, 106). Bei der Auseinandersetzung mit dem Programm einer Kindertheologie muss dementsprechend von einem erweiterten Theologieverständnis ausgegangen werden, von einer Theologie, die sich als ein religiöses (Nach-)Denken über religiöses Denken definiert (vgl. Schweitzer 2003, 10). Auch die Kindertheologie beinhaltet

„ein reflexives Moment, das sich in einem Vernunftinteresse an Gott oder in einem Verstehenwollen des Glaubens ausdrückt. Entsprechend gewinnt der Begriff ‚Kindertheologie‘ ein neues, schärferes Profil, indem aufgewiesen werden kann, dass Kinder nicht nur religiös sprechen und denken, sondern eine reflexive Ebene erreichen, auf der sie über ihr religiöses Denken nachdenken. [...] Eine lange Tradition in der Kirchen- und Theologiegeschichte hat die Lehre vom Glaubenssinn („sensus fidei“) hervorgehoben. Der Glaubenssinn ist ein jedem Christen und jeder Christin geschenktes Charisma, selbstständig zur Wahrheit des Glaubens einen Zugang zu haben und ihr innezuwerden.“ (Kropač 2006, 88)

Im Blick auf die Möglichkeit und Begründung von Kindertheologie ist es entscheidend, dass die Anerkennung des Glaubenssinnes als einer eigenen theologischen Erkenntnis-

quelle die Möglichkeit eröffnet, eine über viele Jahrhunderte bestehende tiefe Kluft zwischen ‚einfachen‘ Gläubigen und ‚professionellen‘ Theologen zu überbrücken. „Wenn die Glieder des Volkes Gottes Subjekte von Theologie sind, dann darf auch Kindern theologische Kompetenz zugetraut werden“ (ebd.). Sie haben ein Recht auf Religion und mithin ein Recht darauf, „Schöpfer eigenständiger theologischer Einsichten“ (Bucher 2002, 9) zu sein. Damit komme ich zu dem zentralen Punkt eines religionspädagogischen Resümees zur Kindertheologie. Mittlerweile gehört es zum ‚common sense‘ der Religionspädagogik, innerhalb des Begriffs ‚Kindertheologie‘ mehrere Sinnebenen zu unterscheiden (vgl. Schweitzer 2003, 11–18). Kindertheologie meint zu Beginn der Entstehung dieser Richtung der Religionspädagogik zunächst eine ‚Theologie der Kinder‘, d. h. die eigenständige Weise des Theologisierens von Kindern selbst: „Kindertheologie [ist ...] eine Hermeneutik der aktiven Aneignung und weniger der Vermittlung.“ (Bucher 2002, 25) Entscheidend für Bucher ist in diesem Kontext, dass die „Kinder auf ihre Weise“ den Glauben auslegen, sei es bei Schöpfungs- und Kosmologiefragen, bei Gottesbildern oder in der Auslegung von biblischen Texten. Gleichwohl hält er am Ende fest: „Kindertheologie macht intentionale religiöse Erziehung nicht überflüssig“, um direkt anzufügen: „Kindertheologie sollte nicht sogleich korrigiert, sondern zuerst verstanden werden“ (ebd., 21). Demgegenüber fordert Ulrich Kropač im Jahr 2006, dass „Buchers Position einer Korrektur bzw. Modifikation“ bedarf, indem er danach fragt, ob und inwieweit der Begriff der ‚Kindertheologie‘ einer „Abmessung an theologischen Maßstäben“ (Kropač 2006, 86) standhält. In diesem Sinn erfährt der Begriff der Kindertheologie eine Erweiterung im zweiten ‚Jahrbuch für Kindertheologie‘ (2003) durch den Einleitungsartikel von Friedrich Schweitzer (vgl. Schweitzer 2003). Aus meiner Sicht sind die von ihm formulierten ‚Dimensionen‘ in den letzten Jahren zu einem Programm der Kindertheologie ausgearbeitet worden: Schweitzer fordert eine Differenzierung der Kindertheologie in eine ‚Theologie der Kinder‘, eine ‚Theologie mit Kindern‘ und eine ‚Theologie für Kinder‘. Die ‚Theologie der Kinder‘ wird ergänzt durch eine ‚Theologie für Kinder‘ d. h. durch das Angebot eines spezifischen theologischen Wissens für Kinder.

„Zweifelloos gibt es zwischen den religiösen bzw. theologischen Konzepten von Kindern und Erwachsenen oft gravierende Differenzen. Diese können in der Regel darauf zurückgeführt werden, dass das Reflexionsvermögen von Kindern noch nicht voll ausgebildet ist. Auf der anderen Seite hat die neuere Entwicklungspsychologie plausibel gemacht, dass die Wissensstruktur von Kindern weniger durch ein allgemeines Niveau geprägt ist als vielmehr durch spezifische Inhalte eines bestimmten Gegenstandsbereiches. [...] Wie Kinder denken und argumentieren ist also wesentlich abhängig vom Wissensstand, den sie sich auf einem bestimmten Feld erworben haben. Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Aufgabe, Kindern ein spezifisches theologisches Lernfeld und Wissen anzubieten. [...] So bedeutsam es ist, dass (religiöse) Erziehung und Bildung die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit von Kindern betonen, so wenig darf ignoriert werden, dass (religiöse) Erziehung und Bildung immer auch der Anregung durch Vorbilder und Modelle und aus der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen leben. Ohne die Erfahrung der Kinder, etwas noch nicht wissen und verstehen zu können, gibt es keine persönlichen Fortschritte. Bildung im Sinne von Selbstbildung und Erziehung im Sinne einer intentionalen Einwirkung von außen, die unterstützt, zugleich aber Schranken setzt, gehören zusammen. Religionspädagogisch gewendet

heißt dies, dass eine Theologie *der* Kinder und eine Theologie *für* Kinder aufeinander angewiesen sind. [...] Religiöse Erziehung und Bildung möchten Wege anbahnen, dass Kinder ihrer eigenen religiösen Erfahrungen gewahr werden und sie deuten. Sie üben zugleich eine korrigierende Funktion aus, weil sie Einspruch gegen einseitige und Angst machende Gottesvorstellungen erheben können. Daher muss das religionspädagogische Programm einer Kindertheologie aus theologischen Gründen immer auch eine Theologie für Kinder einschließen.“ (Kropáč 2006, 89–90)

Kinder brauchen ein religiöses Vokabular, um ihre religiösen Vorstellungen und Erfahrungen formulieren zu können. Umgekehrt brauchen religiöse Erzieher und Katechetinnen einen tiefen Respekt, höchste Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für die religiösen Eigenleistungen der Kinder. Und dieser letzte Gedanke akzentuiert bereits eine dritte Positionierung, die in den letzten Jahren innerhalb der Kindertheologie wirksam geworden ist, womöglich auf Zukunft hin vielleicht ihren stärksten religionspädagogischen Strang bilden wird – und in einem gewissen Sinn eine Vermittlungsposition einnimmt:

6. *Zwischen einer ‚Theologie der Kinder‘ und einer ‚Theologie für Kinder‘:  
Die Kindertheologie als ‚Theologie mit Kindern‘*

Henning Schluß hat im Jahr 2005 herausgearbeitet, dass sich die verschiedenen Publikationen zur Kindertheologie in einem immer wiederkehrenden Topos übereinkommen, der „Kinder als (theologische) Gesprächspartner ernst nehmen“ (Schluß 2005, 25) lautet. Diese Formel beschreibt die dritte Grundbedeutung von ‚Kindertheologie‘ näher, nämlich ein Theologisieren mit Kindern. Dieser Topos bleibt aber nur dann wirklich gehaltvoll, wenn er nicht dazu führt „den Wissenserwerb zu Gunsten der Echtheit personaler Beziehungen“ (Schluß 2005, 26) zu verabschieden. Mit anderen Worten: Kindertheologie im Sinne eines Theologisierens mit Kindern darf die Wissens- und Erfahrungsdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden nicht unterschlagen. Daraus ergibt sich folgende Konsequenz:

„Wenn man davon ausgeht, dass jede Kommunikation sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt hat, dann betrifft das Ideal einer symmetrischen Kommunikation primär die Beziehungsebene: Erwachsene bzw. Lehrende respektieren Kinder als Personen, deren Stimme in Prozessen des Suchens und Fragens ernst genommen wird. Gleichwohl existiert auf der Sachebene eine Asymmetrie, die Ausdruck des Wissens- und Erfahrungsvorsprungs von Erwachsenen bzw. Lehrenden gegenüber Kindern ist. Kindertheologie als Theologisieren mit Kindern erkennt also an, dass die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen ein symmetrisches und ein asymmetrisches Moment enthält. Kinder werden dann wirklich ernst genommen, wenn dieses Spannungsmoment nicht preisgegeben wird.“ (Kropáč 2006, 91)

Dabei ereignet sich Pädagogik, Erziehung, in einer Situation, die man das pädagogische Paradox genannt hat. In vielen erzieherischen Situationen, in denen Erwachsene in einer pädagogischen Beziehung zu einem Kind stehen,



„damit dem Kind mehr und mehr ermöglicht wird, [...] mündiges Subjekt zu werden, sehen Erwachsene in einem Kind Möglichkeiten, die es aktuell noch gar nicht hat, entwicklungs- mäßig vielleicht auch noch gar nicht haben kann, und tragen zugleich dazu bei, dass es sie haben wird. Dabei erweist jede wirkliche Erziehung auch ihre unabweisliche und gleicher- maßen versteckte religiöse Note. Ohne die religiöse Dimension, ohne Transzendieren, ohne Vorgehen ist es nicht möglich, in einer Situation der Ungleichheit, die die Beziehung zwischen Kindern und Eltern ausmacht, Gleichheit zu unterstellen, damit Gleichheit und Wech- selseitigkeit werden können.“ (Blasberg-Kuhnke 2010, 408)

Ganz konkret auf Gottesbilder bezogen heißt das: Kinder haben ihre Vorstellungen von Gott. Damit sie aber weiterentwickelt werden, brauchen sie uns Erwachsene. Das wird gerade auch an den fünf Lebensfragen deutlich, zu denen Kinder im Gespräch mit den Erwachsenen geführt werden können:

Es ist dies etwa die Frage nach Gott, nach Schutz und Geborgenheit, die nach Friedrich Schweitzer die erste von etwa fünf Lebensfragen ist, die heranwachsende Kinder in ihrer Entwicklung nach und nach sich und Erwachsenen zu stellen beginnen. Eine zweite – mit der ersten Frage nach Gott verbundene – Lebensfrage ist die nach dem Sinn des Ganzen: Warum musst du sterben? Welchen Sinn hat das, und was kommt danach? Eine weitere dritte Frage lautet: Wer bin ich, und wer darf ich sein?, wohinter sich die Frage nach mir selbst und der eigenen Identität verbirgt, die im Zuge des Groß- und Erwachsenwerdens immer wichtiger wird. Eine vierte Frage ist die nach dem Grund ethischen Handelns und den Formen guten Handelns: Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die fünfte Frage ist schließlich die nach der Religion anderer Kinder und Menschen und der Vereinbarkeit mit der eigenen: Warum glauben manche Kinder an Allah? (vgl. Schweitzer, 2000, 27– 38). Alle diese Fragen sind Menschheitsfragen; es sind philosophische und theologische Fragen, weswegen Religionspädagogen Kinder zu Recht auch im ‚Fragen Stellen‘ als Theologen bezeichnen, da diese Fragen je für sich auf die Möglichkeiten, Gründe und Ziele menschlicher Existenz verweisen – und staunen machen. Aber noch wichtiger als eine wichtige Lebensfrage einer vermeintlich richtigen Antwort zuzuführen ist die Art und Weise, wie sich Eltern und Erzieher auf eine Frage einlassen.

„Von den religiösen Fragen ihrer Kinder sind Eltern oft verunsichert, fühlen sich in ihrer Unwissenheit ertappt. Sie wollen es doch richtig machen mit klugen Antworten! Doch das ist gar nicht nötig, denn sie finden die Antworten bei den Kindern selbst, die Experten ihres religiösen Lernens sind. Sie stecken voller tiefgründiger und weiterführender Ideen, können selbst Gespräche zu religiösen Themen vorantreiben. Ihre Gedanken sind klug und originell. Sie brauchen nur Eltern, die bereit sind, sich auf solche Gespräche einzulassen, mit Interesse an den Denkwegen der Kinder, Wertschätzung ihrer Gedanken, Sensibilität für das, was ihnen wichtig ist. All das setzt kein besonderes religiöses Fachwissen voraus; es genügt, bewusst eigenen klugen Antworten zu widerstehen, die Bedeutsamkeit und den Wert der Fragen zu unterstreichen, sich ohne Skrupel eigene Unwissenheit einzugestehen, zurückzu- fragen nach den eigenen Ideen der Kinder und gemeinsam zu bedenken, was dem Kind und einem selbst wohl wichtig ist.“ (Harz 2010, 14)

So Eltern selbst ‚nach Worten ringen‘, nach den angemessenen Begriffen, Bildern und Inhalten, können sie – mit den Worten von Frieder Harz gesagt – allein schon Hilfestellung geben

„durch die Ernsthaftigkeit, in der wir uns den Gesprächen stellen; indem wir den Kindern zeigen, daß diese Fragen nach Gott auch uns bewegen, auch für unser Leben von grundsätzlicher Bedeutung sind. Wir brauchen unsere eigene Unsicherheit, die Unfertigkeit unserer eigenen Vorstellungen von Gott nicht zu leugnen oder zu verbergen, aber wir machen gleichzeitig deutlich, dass wir an Gott als unserem Gegenüber festhalten. Darin geben wir den Kindern Ermutigung zu ihrem Suchen nach Gott, dass auch an den Grenzen unseres Verstehens und unserer Vorstellungskraft unsere Zugehörigkeit zu Gott dennoch verbürgt bleibt.“ (Harz 1994, 128–129)

In dem letztlich gemeinsamen Fragen der Eltern und der Kinder deutet sich an – und das ist gar nicht genug zu betonen –, dass durch den christlichen Glauben den Lebensfragen der Kinder und Erwachsenen nicht nur eine zu entdeckende Antwort angeboten wird, sondern dieses Fragen selbst bewahrt, offen gehalten und angestoßen wird.

Die dialogische Struktur einer Theologie mit Kindern findet m. E. in einem Satz von Klaus Hemmerle Ausdruck, der in genialer Komprimierung und Genauigkeit auch das Ziel religiöser Erziehung der Elterngeneration im Blick auf ihre Kinder kurz fasst: „Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe“ (Hemmerle 1996, 329). Dieser Satz, der die „Didaktik des Perspektivenwechsels“ (Kalloch; Leimgruber; Schwab 2009, 323), der die Kindertheologie für die Theologie insgesamt bedeutet, kurz fassen könnte, auch wenn er unabhängig von der Entstehung des Begriffs formuliert worden ist, unterstreicht, dass Kindertheologie weit mehr als nur Anregungspotenzial für die Theologie bedeutet. Kindertheologie ereignet sich dort, wo Kinder über ihre Vorstellungen reflektieren und angeregt werden, diese neu zu konstruieren und weiter zu entwickeln. Zugleich wird ein Theologisieren mit Kindern die „Wissens- und Erfahrungsdifferenz“ (Kropáč 2006, 91) zwischen Lernenden und Lehrenden nicht unterschlagen, wohl aber Kinder als theologische Gesprächspartner ernst nehmen. Etwas dialektisch formuliert: Kinder sind Theologen. Aber sie werden es erst mit Erwachsenen, die die Lebensfragen der Kinder aufnehmen und offen zu halten vermögen und auch ihre Fragen und Antworten den Kindern gegenüber authentisch leben. Es wäre nach dem Gesagten ein überzogenes Verständnis, die Kindertheologie als ein „grundlegendes neues Konzept sehen zu wollen [...]. Kindertheologie bringt als ein religionsdidaktisches Prinzip aber eine Sichtweise ein, auf die gegenwärtige und zukünftige Unterrichtskonzeptionen nicht verzichten sollten“ (Kalloch; Leimgruber; Schwab 2009, 327), ja die Religionspädagogik insgesamt nicht mehr verzichten kann. In der aufgezeigten Mehrdimensionalität der Kindertheologie als ‚Theologie der Kinder‘, als ‚Theologie für Kinder‘ und ‚Theologie mit Kindern‘ wird das theologische Fragen und Auslangen nach Orientierung eingeübt, das Kindern schon aus theologischen Gründen nicht vorenthalten werden darf. Wie darin der Glaube offen gehalten und ermöglicht werden kann, indem in dem Begleiten der Lebensfragen der Kinder auch die eigenen großen Lebensfragen angesprochen werden, ist zuletzt als Merkmal und Ausrufezeichen der Kindertheologie deutlich geworden. In der Kindertheo-

logie, die ihren Weg zwischen den Extremen eines inhaltsvergessenen Subjektivismus und einer inhaltsüberfrachteten Glaubensvermittlung zu behaupten weiß, bewährt sich auch die Religionspädagogik in ihrem Selbstverständnis, eine, ja die Brückendisziplin im theologischen Fächerkanon zu sein.

### Literatur

- Ariès, P. (2007): Die Geschichte der Kindheit, München (16. Auflage).
- Arnold, U.; Hanisch, H.; Orth, G. (1997): „Was Kinder glauben“. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart.
- Blasberg-Kuhnke, M. (2010): Familie – Christ werden und sein, in: *Diak* 41, 406–412.
- Boschki, R.; Woppowa, J. (2006): Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit, in: *KatBl* 131, 94–100.
- Bucher, A. A. (1992a): Kinder und die Rechtfertigung Gottes? – Ein Stück Kindertheologie, *schweizer schule* 79/10, 7–12.
- Bucher, A. A. (1992b): Kinder als Theologen?, in: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 1/21, 19–22.
- Bucher, A. A. (2002): Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, 9–27.
- Bucher, A. A. (2006): Vorwort und Zwischenbilanz, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 5, 7–11.
- Busch, C. (2008): Das Programm einer Kindertheologie im Vorschulalter, Osnabrück.
- Flöter, I. (2005): Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Oldenburg.
- Freese, H. L. (1989): Kinder sind Philosophen, Weinheim.
- Grethlein, C.; Lück, C. (2006): Kindertheologie bzw. Theologisieren mit Kindern, in: dies. (Hg.), *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*, Göttingen, 49–57.
- Grümme, B., (2006): Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?, in: *Religionspädagogische Beiträge* 57 (2006), 103–118.
- Hanisch, H. (1996): Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzeugenen im Alter von 7–16 Jahren, Stuttgart – Leipzig.
- Härle, W. (2004): Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 3, 11–27.
- Harz, F. (1994): Mit kleinen Kindern von Gott reden, in: F. Harz; M. Schreiner (Hg.), *Glauben im Lebenszyklus*, München, 119–136.
- Harz, F. (2010): Aarons Segen am Wickeltisch, in: *Gott ist schon da. Spiritualität in der Familie* (neue Gespräche 3/2010), 12–14.
- Hemmerle, K. (1996): Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an?, in: ders., *Spielräume Gottes und der Menschen* (Ausgewählte Schriften, 4), Freiburg – Basel – Wien, 324–339.
- Hilger, G.; Kropač, U.; Leimgruber, S. (2010): Die Kindertheologie als religionsdidaktischer Perspektivenwechsel, in: G. Hilger; St. Leimgruber; H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik*, München, 63–65.
- Kalloch, C.; Leimgruber, S.; Schwab, U. (2009): *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*, Freiburg, 314–327.
- Klein, S. (2000): Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart.
- Koerrenz, R.; Schweitzer, F. (2005): Editorial, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 57, 1–2.
- Kohlberg, L. (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt.

- Kraft, F.* (2004): Theologisieren mit Kindern. Ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht?, in: *Theologische Beiträge* 35, 81–91.
- Kropač, U.* (2006): Kindertheologie: eine neue Formel auf dem Prüfstand. in: *KatBl* 131, 86–92.
- Martens, E.* (2007): Philosophieren mit Kindern: eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart.
- Martens, E.* (2008): Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 4, 12–28.
- Mathews, G. B.* (1995): Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim.
- Montessori, M.* (1977): Die Entdeckung der Kindheit (5. Auflage).
- Orth, G.; Hanisch, H.* (1998): Was Kinder glauben, Teil 2. Glauben entdecken – Religion lernen, Stuttgart.
- Oser, F.; Gmünder, P.* (1996): Der Mensch – Stufen seines religiösen Urteils. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh (4. Auflage).
- Piaget, J.* (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart.
- Rahner, K.* (1963): Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: *GuL* 36, 104–114.
- Rahner, K.* (2005): Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: Karl-Rahner-Stiftung (Hg.), *Menschsein und Menschwerdung Gottes. Studien zur Grundlegung der Dogmatik, zur Christologie, Theologischen Anthropologie und Eschatologie (Sämtliche Werke 12)*, Freiburg – Basel – Wien, 476–488.
- Rousseau, J.-J.* (1981): *Émile oder Über die Erziehung*, Paderborn.
- Rupp, H.* (2004): Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu ‚Kindertheologie‘ und ‚Theologisieren mit Kindern‘, in: *Christenlehre, Religionsunterricht, Praxis* 57/3, 17–21.
- Sajak, C. P.* (2007): Kindertheologie. Erläuterungen zu einem aktuellen Ansatz in der Religionspädagogik, in: *StZ* 225, 822–830.
- Schiefer Ferrari, M.* (2009): „Kinderrache an des Daseins tiefem Ernst“. Verfremdung des Vertrauten durch kindertheologische Bibellektüre, in: *Religionspädagogische Beiträge* 62, 73–90.
- Schluß, H.* (2005): Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 57, 23–35.
- Schnoz, A.* (2007): Kindertheologie: Ein Paradigmenwechsel in der Katechese?, in: *Diak* 38, 351–355.
- Schweitzer, F.* (1999): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh.
- Schweitzer, F.* (2000): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh.
- Schweitzer, F.* (2003): Was ist und wozu Kindertheologie?, in: *Jahrbuch für Kindertheologie* 2, 9–18.
- Zoller, E.* (2002): Wie kommen Gedanken in meinen Kopf, in: *KatBl* 127, 341–345.

20 years of child theology – equally valued and controversial, as was the case in the fierce and controversial disputes of the last two decades, child theology continues to be an imposition and a challenge for specialized discourse: children as theologians? Nevertheless, from the start many religious educators have been referring to this discipline as a new ‘paradigm’, or as a ‘new approach to theology’. This article attempts to combine the description of the development of child theology with systematic reflective enquiry, and to document the significance of this ‘didactics of a paradigm shift’ by means of a critical résumé.