

Kindermund tut Wahrheit kund

Anstöße zum Philosophieren und Theologisieren mit Kindern

Achim Härtner

»So ging der Kaiser unter dem prächtigen Thronhimmel, und alle Menschen auf der Straße und in den Fenstern sprachen: ›Wie sind des Kaisers neue Kleider unvergleichlich! Welche Schleppe er am Kleide hat! Wie schön sie sitzt!‹ Keiner wollte es sich merken lassen, dass er nichts sah; denn dann hätte er ja nicht zu seinem Amte getaugt oder wäre sehr dumm gewesen. Keine Kleider des Kaisers hatten solches Glück gemacht wie diese. ›Aber er hat ja gar nichts an!‹ sagte endlich ein kleines Kind. ›Hört die Stimme der Unschuld!‹ sagte der Vater; und der eine zischelte dem andern zu, was das Kind gesagt hatte. ›Aber er hat ja gar nichts an!‹ rief zuletzt das ganze Volk. Das ergriff den Kaiser, denn das Volk schien ihm recht zu haben, aber er dachte bei sich: ›Nun muss ich aushalten.‹ Und die Kammerherren gingen und trugen die Schleppe, die gar nicht da war.«

Hans-Christian Andersen, Des Kaisers neue Kleider, 1837¹

1. Sind Kinder wahrheitsfähig?

Kinder nehmen die Welt spontan und neugierig wahr und machen sich auf sie ihren eigenen Reim. Im Vorschulalter und in der Grundschulzeit zeigen viele Kinder ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis, Fragen zu stellen, um sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren. Sie fragen ohne Rücksicht und urteilen mit instinktiver Sicherheit – zuweilen mit entwaffnender Unverschämtheit. Wenn sie dabei – wie in Andersens Märchen – mit der »Stimme der Unschuld« die Wahrheit sagen, dann nicht im Sinne einer reflektierten und begründeten Satz Wahrheit, sondern einer unmittelbaren Situations- oder intuitiven Beziehungswahrheit. In diesem Sinne sind Kinder ohne Frage wahrheitsfähig, ihre Einsichten können Erwachsene bisweilen erstaunen und beschämen, da sie oftmals in Situationen gestellt werden, die diesen unangenehm sind.

Zitiert nach: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/hans-christian-andersen-m-1227/114> (Zugriff 14.12.2014).

»Wer, Wie, Was? Wieso, weshalb, warum? – Wer nicht fragt, bleibt dumm.« Das ist nicht nur das Motto der Sesamstraße, sondern seit jeher auch ein Grundsatz von Philosophie und Theologie. *Waren die großen Berge auch mal klein? Wo ist der Anfang von allem? Wer hat die Sterne am Himmel festgenagelt?* Fragen wie diese zeigen, dass Kinder oftmals metaphysischer fragen als Erwachsene ihnen zutrauen mögen. Kinder wissen oder ahnen zumindest etwas von der Geheimnishaftigkeit der Welt, davon, dass das Vordergründige, Vorfindliche nicht alles ist, sondern dass es gleichermaßen eine Welt dahinter gibt. Schon vor 200 Jahren hat der Theologe und Pädagoge Friedrich Schleiermacher in seinen *Reden über die Religion* davon gesprochen, dass es im »Verhältnis des Menschen zu dieser Welt gewisse Übergänge ins Unendliche, durchgehauene Aussichten« gebe.² Die Welt ist demnach nicht in sich geschlossen, sondern hat Lücken und Ritzen, Türen und Fenster, durch die man gleichsam aus der Welt hinausschauen kann auf etwas, das verborgen liegt, geheimnisvoll und unergründlich. Von klein an haben Kinder Begegnungen mit Menschen, die ihnen die seither vertraute Welt augenblicklich fragwürdig erscheinen lassen. Sie machen Erfahrungen, in denen unerwartet eine Tiefendimension aufscheint, die sie aufmerken, staunen und fragen lässt. Durch diese »Aussichten« der Welt fällt entweder ein magischer, warmer Lichtschein ins Haus ihres Lebens, oder aber es zieht gewaltig und bedrohlich kühl. Im Anschluss an Friedrich Schweitzer nenne ich drei *Fenster*, an denen jedes Kind einmal vorüberkommt:³

1. Vor einem *ersten* Fenster steht ein Kind, lange bevor es sprechen, bewusst nachdenken und selbst Fragen stellen kann. Es ist das Grundgefühl, willkommen zu sein auf dieser Welt. Das kleine Kind ist vorbehaltlos angewiesen auf die verlässliche Zuwendung der nächsten Erwachsenen, die es versorgen und beschützen. Die Ausbildung dessen, was man in der Entwicklungspsychologie im Anschluss an Erik H. Erikson »Grundvertrauen« oder »Grundmisstrauen« nennt, beginnt sehr wahrscheinlich bereits im Mutterleib.⁴ Eine Grundfrage wird ein Kind sein Leben lang begleiten wie eine Hintergrundmelodie: *Gibt es da draußen eine Liebe und Zuwendung, auf die ich mich verlassen kann?*

2. Vor ein *zweites* Fenster werden Kinder unerwartet gestellt: die Begegnung mit dem Ende des Lebens. Die langwierige Krankheit und schließlich der Tod eines lieben Menschen oder die Erfahrung, dass das geliebte Haustier eines Morgens verstorben ist, wo es doch am Vorabend noch munter auf dem

2 D. F. E. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.*, hg. von R. Otto, Göttingen ⁶1967, 111, zitiert bei F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh ²2013, 38.

3 F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, (Anm. 2), 38f.

4 Vgl. E. H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart ⁴1971.

Schoß saß. Der Tod wird von Kindern zutiefst als Beziehungsabbruch und damit als existenzielle Verunsicherung erlebt. *Werde ich die Großmutter wiedersehen? Und den Hamster? Werde ich auch mal sterben? Was kommt danach?*

3. Ein *drittes* Fenster, oft eng mit den beiden vorangehenden verknüpft, ist die explizite Frage nach Gott. In unserer Kultur stoßen Kinder früher oder später auf das Wort Gott, auch wenn sie nicht religiös erzogen werden. Dass Verstorbene »bei Gott im Himmel« sind, ist eine weit verbreitete Vorstellung bei Kindern. Ebenso lässt sich nachweisen, dass Erfahrungen der Geborgenheit, der Annahme, der Vergebung und des Zutrauens, die Kinder in den ersten Lebensjahren machen, grundlegend sind für ihre Vorstellung von Gott. Gott ist für viele Kinder geheimnisvoll und daher Anlass zum Fragen: *Was tut Gott eigentlich? Wo wohnt Gott? Kann Gott sprechen?* Und auch hier vielfach existenziell: *Sieht Gott, was ich tue? Meint Gott es gut mit mir?*

Diese wenigen Beispiele machen deutlich, dass sich Kinder – mehr als viele Erwachsene vermuten – über die großen Fragen des Lebens Gedanken machen und zu ihren eigenen Schlüssen kommen. In der Geistesgeschichte der westlichen Welt ist die Frage, ob und inwiefern Kinder erkenntnis- und wahrheitsfähig sind, höchst unterschiedlich beantwortet worden. Der Philosophie kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Im Folgenden sollen einige markante geistesgeschichtliche Positionen beleuchtet werden, die eine Entwicklung aufzeigen hin zu dem, was man heute »Kinderphilosophie«⁵ und im Anschluss daran »Kindertheologie«⁶ nennt.

2. Kinder auf der Suche nach Wahrheit – geistesgeschichtliche Perspektiven in Auswahl

Dass Menschen von Natur aus nach Wissen streben, stellen bereits Platon und Aristoteles fest.⁷ Aristoteles spricht allerdings dem Kind⁸ die Würde ab, vollständiger Mensch zu sein und rät daher von philosophischem Nachdenken

5 Der Begriff »Kinderphilosophie« findet sich m.W. erstmals bei Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie, München 1953, 12.

6 Der Begriff »Kindertheologie« geht auf Anton A. Bucher zurück: Kinder als Theologen? In: RL, Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, 20. Jg. (1992), H. 1, S. 19–22. Zur den Hintergründen vgl. ders., »Dann bin ich ja auch Theologe...«. Die Bewegung der Kindertheologie, in: Diakonia, 38. Jg. (2007), 309–314.

7 Zu den historischen Wurzeln einer Kinderphilosophie und -theologie vgl. M. Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methoden und Ziele kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010, 6–30.

8 Zum sich wandelnden Bild von Kindheit vgl. P. Ariès, Geschichte der Kindheit, (1960) München 1978.

mit Kindern ab. Kinder seien in ihren Erkenntniskräften noch nicht voll entwickelt und ihren Gefühlsregungen ohnmächtig ausgeliefert; ihre Fähigkeit zum Glücklichsein vergleicht Aristoteles mit der Zufriedenheit schlafender Hunde. Ganz anders Epikur, er sieht das Kind unter dem Anspruch des wahren Glückes, das seiner Auffassung nur die Philosophie bieten kann. Daher solle man so früh als möglich mit den Lehren der Weisheit beginnen:

»Wer sagt, das Alter, in dem man philosophieren sollte, sei noch nicht erreicht oder schon vorbei, sagt das gleiche wie der, der sagt, das Alter, um glücklich zu sein noch nicht erreicht bzw. schon vorüber sei.«⁹

In der abendländischen Geistesgeschichte (einschließlich der christlichen Tradition) setzt sich die aristotelische Auffassung der Kindheit als einer höchst unvollkommenen Vorstufe des Erwachsenseins durch. Erst mit den *Essais* Michel de Montaignes (1580–88) und dem *Émile* Jean-Jacques Rousseaus (1762) bricht sich die – heute selbstverständliche – Auffassung Bahn, dass Kinder vollständige, mit Vernunft begabte menschliche Wesen sind und dass jede Lebensphase in sich selbst ihren eigenen Wert, ihre eigenen Würde als unwiederholbare menschliche Erfahrungswelt hat. Montaigne fordert:

»Da die Philosophie es ist, die uns lehrt zu leben, und ihre Lehren für die Jugend hat wie für die anderen Lebensalter, warum macht man sie nicht mit ihr bekannt? (...) Man lehrt zu leben, wenn unser Leben dahin ist, (...) mit unserem Kind hat es weit größere Eile; es hat nur die ersten fünfzehn oder sechzehn Jahre seines Lebens für die Schule. (...) Die Philosophie hat Belehrungen für die erste Kindheit wie für sein abgelebtestes Alter.«¹⁰

Rousseau traut dem Kind bereits erhebliches Potenzial zu, in religiöser Hinsicht ist er jedoch zurückhaltend und warnt in Bezug auf kindliche Gottesvorstellungen vor »Götzendienst«. In der *Romantik* (Johann G. Herder u.a.) hingegen bezieht man das positive Verständnis der Kindheit auch auf den religiösen Bereich; mit gewissen Idealisierungen sieht man im Kind eine besondere Nähe zum Göttlichen, – ein Gedanke, den späterhin die *Reformpädagogik* wieder aufgreifen sollte.

Immanuel Kant billigt in seiner *Methodenlehre* in der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) jedem Menschen von klein auf einen natürlichen Hang zur Vernunft zu, die ihn zur Prüfung sittlicher Fragen befähigt. Wenn Kant an philosophische Gespräche mit Kindern denkt, dann im Sinne eines *sokratischen Gesprächs* zwischen Lehrer und Lehrling, – ein Ansatz, den später Le-

9 Epikur, Briefe, Sprüche, Werkfragmente, Stuttgart 1990; zitiert bei H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1989/2002, 36.

10 M. de Montaigne, *Essais*, Zürich 1953, zitiert bei H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1989/2002, 39f.

onard Nelson (1922) in seiner programmatischen Schrift *Die sokratische Methode* wieder aufgreift und der als methodisch geübtes Selbstdenken im respektvollen Dialog der Gesprächspartner bis in die gegenwärtige »Kinderphilosophie« hineinwirkt.¹¹

Friedrich Nietzsche mahnt in seiner Schrift *Morgenröte* (1886) mit Nachdruck an, mit Kindern nicht nur von »Possen« (gemeint ist: oberflächliche Unterhaltung nur zum Spaß, AH) zu reden:

»Die persönlichsten Fragen der Wahrheit. – ›Was ist das eigentlich, was ich tue? Und was will gerade ich damit?‹ – das ist die Frage der Wahrheit, welche bei unserer jetzigen Art Bildung nicht gelehrt und folglich nicht gefragt wird, für sie gibt es keine Zeit. Dagegen mit Kindern von Possen zu reden und nicht von der Wahrheit, mit Frauen, die später Mütter werden sollen, Artigkeiten zu reden und nicht von der Wahrheit, mit Jünglingen von ihrer Zukunft und ihrem Vergnügen zu reden und nicht von der Wahrheit – dafür ist immer Zeit und Lust da! – Aber was sind auch siebenzig Jahre! – das läuft hin und ist bald zu Ende; es liegt so wenig daran, daß die Welle wisse, wie und wohin sie laufe! Ja es könnte Klugheit sein, es nicht zu wissen. – ›Zugegeben: aber stolz ist es nicht, auch nicht einmal darnach zu fragen; unsere Bildung macht die Menschen nicht stolz.‹ – Um so besser! – ›Wirklich?‹«¹²

Nietzsche kritisiert mit diesen Aussagen offen die Bildungspraxis seiner Zeit und plädiert für eine je persönliche Auseinandersetzung mit Fragen der »Wahrheit« in der jüngeren Generation. Von einem Philosophieren mit Kindern *auf Augenhöhe*, ist dabei freilich nicht auszugehen. Den Mut und die Bereitschaft, mit Kindern auf gleicher Ebene in einen ergebnisoffenen Dialog zu treten, um sich über zentrale Fragen des Lebens zu unterhalten, auf die Erwachsene selbst keine »fertigen« Antworten haben, bringt erst die Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Das Anliegen ist, im Zuge einer sozialen und kulturellen Erneuerung Wege zu suchen, weg von einer »Lernschule« hin zu einer Erziehung, die vom Kind als eigenständigem Subjekt her denkt.

Erste ausdrückliche Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern gibt es in Deutschland kurz nach dem ersten Weltkrieg. In einem Aufsatz von Hermann Nohl »Die Philosophie in der Schule« (1922) ist zu lesen:

»Langsam gehen dem kleinen Menschen, der metaphysischer denkt, als der Erwachsene meist ahnt, Dinge auf wie der Sterncharakter der Erde, dass es im Weltraum kein oben und unten gibt, das Geheimnis der Unendlichkeit, das Wunder des Lebens, die merkwürdige Tatsache des Gesetzes, die Macht der

11 Vgl. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999, 21f.; ders., *Die Sache des Sokrates*, Stuttgart 1992 sowie Birgit Labbé / Michel Puech, *Denk dir die Welt. Philosophie für Kinder*, Bindlach 2011.

12 F. Nietzsche, *Morgenröte*, in: *Werke in drei Bänden*, Band 1, München 1954, § 196, 1144.

Zahl, dann aber auch Fragen wie das Theodizeeproblem, das schon Vierjährige lange beschäftigen kann, die sittliche Frage nach der Freiheit usw. Wer das philosophische Staunen in einem solchen Unterricht miterlebt hat ... kennt seine philosophischen Möglichkeiten.«¹³

Nohl, der sich hier auf die Arbeit mit Kindern in den vier Grundschuljahren bezieht, nimmt bei den Kindern ein Staunen wahr, das er mit einem metaphysisch-existentialistischen Verständnis von Philosophie verbindet. Damit nimmt er an, dass beim sechs- bis zehnjährigen Kind ein »gläubiges Einheitsgefühl ... , dem Wirklichkeit und Märchen, Wirklichkeit und Ideal bei aller Skepsis im Einzelnen unausgesetzt durcheinandergehen.«¹⁴ In Nohls Überlegungen gibt es Parallelen zur Entwicklungspsychologie Jean Piagets, die mit ihrem Grundverständnis vom Kind als aktivem Konstrukteur von Wirklichkeit als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Entwicklung einer Kinderphilosophie und -theologie angesehen werden muss.¹⁵ In der Terminologie Piagets könnte man Nohls geistiges Verständnis von Kindheit als »animistisch« bezeichnen (alle Dinge sind beseelt). Begrifflich-argumentative Klärung und kritisches Nachfragen hat Nohl nicht im Blick, auch dann nicht, wenn er von Schülern der Mittelstufe annimmt, sie seien »realistischer und sachlicher«. Zwar sind die weiteren Bildungsvorstellungen Nohls als einem verengten bürgerlichen Männlichkeitsideal folgend zu kritisieren¹⁶, sein Verdienst bleibt, Anstöße gegeben zu haben, Kindern eigenständiges und wesentliches Denken zuzutrauen, was zu seiner Zeit wenig selbstverständlich ist.

In den 1960er Jahren kommen entscheidende Anstöße für eine *Kinderphilosophie* aus den USA. Allen voran sind die beiden Philosophieprofessoren Matthew Lipman und Gareth B. Matthews zu nennen.¹⁷ Beide vertreten einen *weiten* Philosophiebegriff (abzugrenzen von der Fachphilosophie), der stark praxis- und alltagsnah orientiert ist.

Matthew Lipman (University of Columbia) nimmt die Erfahrung mangelnder Argumentationsfähigkeit der Studierenden während der Studentenunruhen zum Anlass, über Möglichkeiten nachzudenken, bereits Kindern das philosophische Denken und Argumentieren zu vermitteln. In einem ersten Versuch mit einer 5. Klasse will Lipman herausfinden, ob dies möglich sei. Dazu veröffentlichte er 1971 die inzwischen zum kinderphilosophischen Klassiker avancierte Geschichte *Harry Stottelmeiers Entdeckung* (Anspielung auf

13 Zitiert bei E. Martens, Philosophieren mit Kindern, (Anm. 11), 16.

14 E. Martens, Philosophieren mit Kindern, (Anm. 11), 17.

15 Vgl. U. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, Ansätze für die Praxis, Göttingen 2014, 23.

16 M. Horkheimer/T. W. Adorno, Dialektik der Aufklärung (1949), Frankfurt/M. 1971.

17 Zum Folgenden vgl. E. Martens, Philosophieren mit Kindern, (Anm. 11), sowie www.kinderphilosophie.com.

Aristotle). Darin stößt der 12-jährige Harry im Alltag immer wieder auf philosophische Fragestellungen, die Harry in angeregten Diskussionen gemeinsam mit seinen Klassenkameraden zu lösen versucht. In der Sprache des Alltags, ohne die Verwendung philosophischer Fachausdrücke entwickelt er seine Einsichten, wie etwa beim Nachdenken über den Halleyschen Kometen, von dem er im Schulunterricht erfahren hat, er drehe sich um die Erde, sei aber kein Planet:

»Also gibt es Dinge, die sich um die Sonne drehen und keine Planeten sind«, dachte Harry. »Alle Planeten drehen sich um die Sonne, aber nicht alles, was sich um die Sonne dreht, ist ein Planet.« Und dann hatte Harry eine Idee. »Eine Aussage ist nicht umkehrbar. Wenn du den letzten Teil einer Aussage an den Anfang stellst, ist sie nicht mehr wahr.« (...) Die Aussage »Alle Planeten drehen sich um die Sonne« – ist wahr. Wenn du jedoch den Satz umdrehst und sagst »Alle Dinge, die sich um die Sonne drehen, sind Planeten«, dann ist die Aussage nicht mehr wahr – sie ist falsch.«¹⁸

Lipmans Versuch, bei Kindern die Fähigkeit zu selbständigem und logischem Denkvermögen anzuregen und zu fördern, verläuft so erfolgreich, dass er sich entschließt, seine Professur aufzugeben und 1974 am Montclair State College bei New York das »Institute for the Advancement of Philosophy for Children« (IAPC) zu gründen.¹⁹

Gareth B. Matthews (University of Massachusetts) beobachtet bei Kindern – im Gegensatz zu vielen seiner Studierenden –, dass sie *unaufgefordert* über philosophische Fragen nachdenken, die zugleich auch Gegenstand der akademischen Philosophie sind. Daraus entwickelt er die Vorstellung, in seinen Einführungsvorlesungen die Studierenden mit Hilfe von Fragen und Gedanken von Kindern in ihr eigenes, ursprüngliches Philosophieren zurückzuführen (to *reintroduce*), auch indem er sie ausschickt, um selbst philosophische Gespräche mit Kindern zu führen.²⁰ Anders als Lipman versteht Matthews demnach Kinderphilosophie nicht zuerst als Philosophie *für* Kinder, sondern als Philosophie *der* Kinder *für* Erwachsene. Matthews' Kinderphilosophie ist aber auch eine Philosophie *für* Kinder, denn sein zweites Ziel besteht darin, beim Erwachsenen eine Haltung zu wecken, die dazu führt, dass er/sie die Gedanken des Kindes aufnimmt und – gleichsam auf Augenhöhe – gemeinsam mit diesem weiterdenkt, also *mit* dem Kind philosophiert. Matthews entwickelt seine »Philosophie der Kindheit« (1995) von Anfang an in kritischer

18 M. Lipman, Matthew: Harry Stottelmeiers Entdeckungen. Bearbeitet und herausgegeben von D. Camhy, Wien 1990, 6.

19 Vgl. <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/> (Zugriff, 15.12.2014).

20 Vgl. E. Martens, Philosophieren mit Kindern, (Anm. 11), 125.

Abgrenzung zur Kognitionsforschung *Piagets* und der Moralentwicklungsfor-
schung *Kohlbergs*. Die Festlegung der kindlichen Entwicklung auf bestimmte
Phasen oder Stufen bezeichnet er als »Herablassung«²¹ und er kommt diesbe-
züglich zu folgendem Schluss: »Keine der weithin anerkannten Theorien der
Einwicklungspsychologie trägt dem philosophischen Denken von Präadoles-
zenten wirklich Rechnung.«²² In seinen Darstellungen erweckt Matthews
den Anschein, Kinder seien die wahren Philosophen, wie im Untertitel der
Philosophie der Kindheit angedeutet: »Wenn Kinder weiter denken als Erwach-
sene.«²³ Mit seiner – recht pauschalen – Kritik der Entwicklungspsychologie
greift Matthews auch und vor allem das vorherrschende gesellschaftliche
Klima einer auf Erfolg und Effizienz zielenden Erziehung und Bildung an.
Daher verdient seine Mahnung aus den 1990er Jahren durchaus auch heute
noch Gehör:

»Die Fähigkeit philosophisch zu denken und grundlegende Fragen offen zu
diskutieren, wird in unserer Gesellschaft weithin übersehen. Die meisten
Erwachsenen verschwenden nur wenige oder gar keinen Gedanken an phi-
losophische Fragen, und es ist ihnen gleichgültig, ob gut philosophiert oder
ob überhaupt philosophiert wird. Deshalb braucht man sich nicht darüber
zu wundern, dass Entwicklungspsychologen wenig darüber zu sagen haben,
ob – und wenn ja, wie – Kinder die Fähigkeit entwickeln, philosophisch zu
denken und philosophische Fragen auf intelligente Weise zu verfolgen. (...)
Wenn es in dem Bild, das die Entwicklungstheoretiker von Kindern ent-
werfen, keinen Platz gibt für ihre Fähigkeit, in ein philosophisches Gespräch
einzutreten, (...) dann werden viele Lehrer und aufgeklärte Eltern nicht da-
ran denken, Kinder in offene philosophische Erörterungen zu verstricken.
(...) Und weder die Kinder noch die Erwachsenen werden die einzigartige
Begeisterung erleben können, wenn ein plötzliches und überraschendes
Verstehen eines gemeinsamen Problems dämmert und sich auf wunderbare
Weise klärt.«²⁴

Angeregt durch Lipman und Matthews werden seit den 1970er Jahren in wei-
ten Teilen der Welt kinderphilosophische Ansätze in jeweils unterschiedlicher

21 G. B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwach-
sene*. Weinheim/Berlin 1995, 107.

22 G. B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1993, 151.

23 In Deutschland hat sich Hans-Ludwig Freese um den Nachweis bemüht, dass Piagets Un-
tersuchungen der kognitiven Entwicklung für das philosophische Gespräch mit Kindern
keine Aussagekraft haben und einer Wahrnehmung und Würdigung der philosophischen
Gedanken der Kinder »sogar im Wege stehen«. H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*,
Weinheim 1989/2002, bes. 47–62.

24 G. B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, 151f.

Ausprägung entwickelt.²⁵ In Deutschland sind hierbei etwa Ekkehard Martens (Hamburg) und Hans-Ludwig Freese (Bremen) zu nennen, in der Schweiz Eva Zoller (Basel)²⁶ und in Österreich Daniela Camhy (Graz)²⁷.

3. Kinder fragen nach Gott und der Welt – Kinderphilosophie und Kindertheologie begegnen sich

Aus der Kinderphilosophie entwickelt sich in den 1990er Jahren die *Kindertheologie*²⁸, die im Raum der Religionspädagogik mittlerweile einen festen Platz einnimmt und sich inzwischen weit ausdifferenziert hat.²⁹ Entscheidende Anstöße gehen von dem katholischen Religionspädagogen Anton A. Bucher aus, der – ähnlich wie Lipman – in den Kindern kleine Philosophen bzw. Theologen erkennt, »die sich darum bemühen, mit der Frage nach dem Letzten und Unbedingten zurechtzukommen und auf sie eine Antwort zu finden.«³⁰ Unter dem Sammelbegriff *Kindertheologie* geht man gegenwärtig davon aus, dass Kinder nicht nur religiöse Vorstellungen von Gott und der Welt haben, sondern auch zu Reflexionen über religiöse Themen in der Lage sind, so dass sie selbst Theologie treiben können. Hartmut Rupp benennt folgende Zielsetzungen eines Theologisierens mit Kindern:

»Ziel der Kindertheologie ist, dass Kinder ihre eigenen Eindrücke, Einsichten, Fragen, Deutungen, Vorstellungen, Argumente, Bewertungen und Urteile zu religiösen Themen, das heißt ihre ›Religiosität‹ artikulieren und im Rückgriff auf den biblisch-christlichen Glauben eigenständig reflektieren und so sich selber weiterentwickeln. (...) Formuliert man das Ziel als Kompetenz (...): Ziel wäre die Fähigkeit, eigene Religiosität zu artikulieren und (mit anderen) reflektieren zu können.«³¹

Wie in der Kinderphilosophie liegt auch der Kindertheologie ein *weites* Verständnis der Disziplin zu Grunde: Kinder sind nicht Theologen in einem akademisch-fachlichen, sondern in einem existenziellen Sinne als Menschen, die

25 Vgl. zu den verschiedenen Ansätzen der Kinderphilosophie: M. Zimmermann, (Anm. 7), 31–46.

26 <http://www.kinderphilosophie.ch>, Zugriff 2.1.2015.

27 <http://www.kinderphilosophie.at/>, Zugriff 2.1.2015.

28 Zu Begriff und Sache vgl. Anm. 6.

29 Eine knappe Überblicksdarstellung zur Kindertheologie findet sich bei U. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, (Anm. 15), 19–34, eine ausführliche Darstellung bei M. Zimmermann, (Anm. 7) und bei F. Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011. Seit 2002 erscheint zur Sache die erfolgreiche Reihe Jahrbuch Kindertheologie (JaBuKi).

30 A. A. Bucher, Kinder als Theologen?, (Anm. 6), 20.

31 H. Rupp, Bildungsstandards und Kindertheologie, Vortrag in Loccum (26.9.2005), 5f.

über ihren Glauben nachdenken. In der Kindertheologie geht es zunächst darum, religiöse Vorstellungen und theologische Gedanken von Kindern wahr- und ernstzunehmen und ihnen respektvoll und sensibel zu begegnen. In einem nächsten Schritt soll das theologische Nachdenken von Kindern ange- regert und mit dem Ziel gefördert werden, die eigenen Überlegungen über Gott und die Welt kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. In Anlehnung an Anton Bucher hat Friedrich Schweitzer Kindertheologie in drei Dimensi- onen unterteilt: 1. *Theologie von Kindern* (als eigenständige theologische Refle- xion der Kinder), 2. *Theologie mit Kindern* (als religionspädagogische Praxis gemeinsam mit Kindern) und 3. *Theologie für Kinder* (Vermittlung theologi- scher Inhalte in elementarisierte Form).³² Diese Unterteilung hilft in der re- ligionspädagogischen Praxis zu entscheiden, wann welche Dimension ange- messen ist. Schweitzer macht ferner deutlich, dass die Dimension *Theologie für Kinder* (verstanden als ein religionspädagogisches Vermittlungsinteresse) durch die anderen beiden Dimensionen nicht aufgehoben ist, sondern blei- bende Bedeutung besitzt.³³ Gleichwohl betont er als das Besondere der Kin- dertheologie das Wahr- und Ernstnehmen der *Theologie von Kindern*, also der Ansatz beim Kind als Subjekt theologischer Erkenntnis, der im Vollzug einer *Theologie mit Kindern* (also im Gespräch über Fragen des Glaubens und Lebens) zum Ausdruck gebracht wird. Im Unterschied zum herkömmlichen »gelenk- ten Unterrichtsgespräch« geht es beim Theologisieren mit Kindern nicht pri- mär darum, zu vorher festgelegten Lernergebnissen zu gelangen, sondern mit den Kindern in ein ergebnisoffenes Gespräch über die zur Frage stehenden Sachzusammenhänge zu gelangen. Methodisch folgt die Praxis der Kinder- theologie dem Ansatz des bereits genannten *sokratischen Gesprächs*. Die Rolle der Erwachsenen ist weniger die, Antworten zu geben als diejenige, die Frage wach zu halten und zu vertiefen, auf Widersprüche und weiterführende Zu- sammenhänge aufmerksam zu machen, kurzgefasst das, was man in der Er- kenntnistheorie – im Anschluss an Sokrates' Dialog *Theaitetos* – *Mäeutik* nennt.³⁴ In diesem Sinne *Hebammenkunst* zu praktizieren schließt auch die

32 F. Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? In: Anton A. Bucher et al. (Hgg.), Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten (JaBuKi Bd.2), Stuttgart 2003, 9–18, hier 11–16.

33 Vgl. F. Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung, bes. 44f. B. Dressler kritisiert in der Auseinandersetzung mit der Kindertheologie eine »Asymmetrie des Experten- Laien-Verhältnisses« und erinnert daran, dass divergente und inkohärente Schüleräuße- rungen ohne die eingebrachte theologische Urteilskompetenz von Lehrkräften kaum ertrag- reich in eine Gesprächsperspektive eingebracht werden können. Ders., Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. Mit einem kritischen Blick auf den Diskurs zur »Kin- dertheologie«, in ZPT 63/2012, 149–162, hier 160f.

34 Zur Methodik der Kindertheologie vgl. U. Pohl-Patalong, 21ff.

Verantwortung dafür ein, die Zumutung zu dosieren, die Kindern im permanenten Rückfragen und damit in der potenziellen Verunsicherung entstehen mag. Dies ist umso wichtiger, weil (insbesondere jüngere) Kinder dazu neigen, Fragen und Antworten auf einer existenziellen Ebene wahrzunehmen, solange sie von ihrer geistigen Entwicklung noch nicht in der Lage sind, abstrakt, also im Sinne eines Gedankenspiels zu reflektieren. Kognitionsforschung und Entwicklungspsychologie können hier eine Art Schutzfunktion vor einer Überforderung von Kindern wahrnehmen.

Wesentlich ist der Kindertheologie, dass es die Gedanken und Vorstellungen *der Kinder* sind, die zum Ausdruck kommen sollen. Erwachsene tendieren dazu, Kindern die Welt erklären zu wollen. Dies soll ihnen nicht verwehrt werden, auch und gerade nicht in Bezug auf den christlichen Glauben und dessen biblische Grundlagen. Aber die Antworten der Erwachsenen sollten so sein, dass sie nicht als *Denkstopper* wirken, sondern die Frage nach Gott als »das Denkwürdigste« (Martin Heidegger) wach und offen halten. Wenn Erwachsene auch die Zusammenhänge, in denen Kinderfragen aufkommen, aufmerksam wahrnehmen, erfahren die »Großen« mehr über die »Kleinen«, über ihre Sehnsüchte, Wünsche und Ängste. Und manches Mal werden unvermittelt die Erwachsenen zu Lernenden und die Kinder zu Lehrenden. Für beide Seiten dient das Gespräch über Gott und die Welt auch als eine Einübung in eine Sprach- und Ausdrucksfähigkeit in philosophischen und theologischen Belangen – ein hohes Gut angesichts einer immer mehr um sich greifenden Sprachlosigkeit in existenziellen, besonders aber in religiösen Dingen.

Diese knappe Darstellung des Grundanliegens einer Kindertheologie dürfte genügen, um aufzuzeigen, dass es zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie »Familienähnlichkeiten« (E. Martens) gibt, sie gleichwohl aber nicht identisch sind. Der (Kinder-)Philosoph Ekkehard Martens hält fest:

»Philosophisches Nachdenken mit Kindern über Grundfragen unseres endlichen Daseins (...) hat zwar in der Philosophie und in der christlichen Religion großer Ähnlichkeiten, ist aber, was ihre Haltung angeht, grundsätzlich zu unterscheiden. Während das philosophische Nachdenken in der Philosophie zu keiner inhaltlichen Sicherheit führt, beruht es in der christlichen Religion auf einer Hoffnung im Glauben, die nicht infrage gestellt wird. Beide Formen des Nachdenkens vollziehen sich aus einer unterschiedlichen säkularen und religiösen Perspektive.«³⁵

35 E. Martens, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In: A. A. Bucher et al. (Hgg.), Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern, (JaBuKi Bd. 4), Stuttgart 2005, 14.

4. Mit Kindern von der Wahrheit reden lernen

Friedrich Nietzsche hat uns Erwachsene daran erinnert, mit Kindern *von der Wahrheit* zu reden (s.o. unter 2.). Seine scharfe Kritik aus der Gründerzeit des Deutschen Kaiserreiches hat nichts an Aktualität eingebüßt. Wir beschäftigen uns und unsere Kinder im Alltagsgeschäft mit nützlichen und angenehmen Dingen, darüber hinaus mit mancherlei »Possen« der Unterhaltung und Zerstreuung. Die »persönlichsten Fragen der Wahrheit« umschiffen wir gern. Aus den verschiedensten Gründen gehen wir ihnen selbst aus dem Weg und wollen sie den uns anvertrauten Kindern lieber nicht zumuten. Dabei ist die Frage »Was ist das eigentlich, was ich tue? Und was will gerade ich damit?«, die Nietzsche zugespitzt die »Frage der Wahrheit« nennt, auch Kindern immer wieder aus sich selbst heraus wichtig. Darauf weisen Kinderphilosophie und Kindertheologie mit Nachdruck hin: Kinder haben ein Recht auf die Beschäftigung mit Wahrheitsfragen und damit ein »Recht auf Religion« (Friedrich Schweitzer)³⁶ und eigenen Glauben.

Im Duktus des vorliegenden Beitrags bedeutet *von der Wahrheit reden* primär nicht, dass wir als Erwachsene die »großen Fragen« an die Kinder herantragen müssten, sondern dass zunächst wir Erwachsene zuhören lernen, welche großen Fragen sich hinter mancher Kinderfrage verbergen:

Wo war ich, bevor ich auf die Welt kam? Was sind Gedanken? Gibt es etwas, worüber ich ganz sicher sein kann? Warum gibt es das Böse auf der Welt? Was war, bevor Gott die Welt gemacht hat? Müssen Engel auch atmen – gibt es Luft im Himmel?³⁷

Diese Kinderfragen lassen uns schwer erkennen, dass Kinder nicht zwischen philosophischen und theologischen Fragen unterscheiden, sondern diese gleichsam ineinander übergehen. Von daher ist die – aus der Erwachsenenperspektive getroffene – Unterscheidung zwischen Kinderphilosophie und Kindertheologie von Martens kritisch zu hinterfragen. Er sieht die Kinderphilosophie eher auf der fragenden Seite, während die Kindertheologie ihre Grundlage, die Hoffnung des Glaubens, nicht infrage stellt, und daher eher auf der Antwortseite zu stehen scheint. Gewissheit des Glaubens (*certitudo*) darf jedoch nicht mit Glaubenssicherheit (*securitas*) verwechselt werden. Theologische Bildung und religiöse Praxis in der christlichen Tradition erschöpft sich nicht im Weitergeben feststehender Glaubenswahrheiten. Authentisch und glaubhaft »Rechenschaft geben über die Hoffnung, die in euch ist«

36 Vgl. Anm. 2.

37 Eine kleine Auswahl dessen, was F. Schweitzer – im Anschluss an H.-L. Freese und E. Zoller – an beispielhaften Kinderfragen zusammenstellt, in: ders., *Das Recht des Kindes auf Religion*, (Anm. 2), 136–140.

(1Petr. 3,15) kann nur, wer zum Grund dieser Hoffnung in einer existenziellen Beziehung steht, – was auch die Erfahrung der Anfechtung und des Zweifels einschließt. Dem christlichen Glauben geht es wesentlich um die Beziehung zwischen Gott und Mensch und, darin begründet, auch die Beziehung des Menschen zur Mitwelt. Die christliche Glaubenswahrheit ist also wesentlich *Beziehungswahrheit*. Diese darf nicht mit einer festliegenden Antwort verwechselt werden, sondern muss immer wieder neu als Geschenk wahrgenommen und eingeholt werden: Dies gilt für Kinder wie Erwachsene gleichermaßen. Das bedeutet auch, dass beide, Kinder und Erwachsene – mit je unterschiedlicher Lebenserfahrung – stets als *Anfängerinnen* und *Anfänger* vor den großen Fragen des Lebens und des Glaubens stehen und dort einen gemeinsamen Treffpunkt haben. Dieser Treffpunkt ist ein Staunen angesichts der *Welt als Geheimnis*, ein Sich-wundern über *Gott als Geheimnis der Welt*, denn: »Groß ist, wie jedermann bekennen muss, das Geheimnis des Glaubens« (1 Tim 3,16).