

## Sabine Pemsel-Maier

### Kindertheologie und theologische Kompetenz: Anstöße zu einer Theologie für Kinder

#### Plädoyer für eine bislang wenig bedachte Dimension der Kinder- theologie

Während innerhalb der Kindertheologie sowohl die Theologie *von* Kindern als auch die Prozesse des Theologisierens *mit* Kindern Gegenstand vielfacher Forschung sind, wurde eine Theologie *für* Kinder bisher vergleichsweise wenig bedacht, auch wenn sie seit den Anfängen als eine der drei kindertheologischen Dimensionen mit genannt wurde. Dass sie mit Zurückhaltung verfolgt wird, ist wesentlich begründet durch die Sorge, die Deutungen der Kinder mit denen der Erwachsenen zuzudecken, ihnen fremde Meinungen überzustülpen und in eine überwundene Vermittlungsdidaktik zu verfallen<sup>1</sup>. Dennoch plädieren auch die Skeptiker trotz Bedenken dafür. Gerade in den neueren Bänden der Jahrbücher für Kindertheologie scheint die ursprüngliche Scheu überwunden zu sein und es finden sich anregende Vorschläge<sup>2</sup>. Der vorliegende Beitrag hat vor allem den schulischen Religionsunterricht im Blick, der sich von seinem Selbstverständnis her nicht von einer Theologie für Kinder dispensieren kann. Während Kindertheologie als wissenschaftliche Forschung sich legitimerweise nur auf die Theologie von Kindern konzentrieren kann, ist dies für die religionspädagogische kindertheologische Praxis im Allgemeinen und für den Religionsunterricht im Besonderen nicht möglich.

In einem ersten Teil sollen sowohl die Legitimation und Notwendigkeit einer Theologie für Kinder als auch die Gründe für die Zurückhaltung ihr gegenüber aufgezeigt werden. Daran schließen sich Überlegungen, welche Aufgaben eine Theologie für Kinder erfüllen sollte. Der dritte Teil befasst sich mit der Frage, welche Theologie Lehrkräfte brauchen, um mit Kindern theologisieren zu können und nach welchen Gesichtspunkten eine Theologie für Kinder zu konzipieren ist.

- 1 Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? In: Anton A. Bucher / Gerhard Büttner (Hg.), »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2, Stuttgart 2003, 9–16.
- 2 Dies gilt vor allem für den Band von Gerhard Büttner / Martin Schreiner (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht«. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen. Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2008. Manfred L. Pirner, Für uns gestorben – Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu, ebd. 71–85, 82, fordert hier explizit eine »möglichst gute >Theologie für Kinder.« Ähnlich Ulrike Baumann, Kinder sprechen über den Turmbau zu Babel. In: Gerhard Büttner / Martin Schreiner (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart 2004, 70. Dennoch gilt nach wie vor mit Gerhard Büttner, Kindertheologie beobachtet. Dekonstruktive Ansichten. In: theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 2–11, 9, »dass die Zuordnung einer Theologie der Kinder zu einer Theologie für Kinder sich momentan eher noch als Aufgabe zeigt denn als Feld gelungener Lösungen.«

## 1. Zum gegenwärtigen Diskurs über eine Theologie für Kinder

### 1.1 *Legitimation und Notwendigkeit*

#### 1.1.1 Aus der Perspektive von Theologie und Glaube

Zum Selbstverständnis der Theologie als Offenbarungswissenschaft gehört konstitutiv ihre Verwiesenheit auf Offenbarung als das »extra nos« des Glaubens, der sich gerade nicht menschlichem Nachdenken verdankt. Prozesse des Theologisierens, gleich ob es sich um akademische Theologie oder um Kindertheologie handelt, erfordern darum notwendigerweise den Rekurs auf die aus der Offenbarung erwachsenden Glaubensinhalte. Dass eine objektive Aufnahme dieser Glaubensinhalte sowenig möglich ist wie eine objektive Erkenntnis, ist nicht erst eine Entdeckung des Konstruktivismus, sondern der Erkenntnistheorie seit Immanuel Kant. Dass Theologie immer nur subjektgebunden betrieben werden kann, hat spätestens die anthropologische Wende der Theologie und die Etablierung kontextueller Theologien vor Augen geführt. Und dass Glaubensinhalte immer nur den Charakter eines Angebotes haben und nicht aufgezwungen werden können, ist nicht nur Einsicht der Kindertheologie, sondern längst religionspädagogisches Allgemeinut.

Aber nicht nur aus Perspektive der Theologie, sondern auch aus der Perspektive des Glaubens ist zuzustimmen: »Man würde dem Ansinnen einer »Kindertheologie« (...) einen ausgesprochen schlechten Dienst erweisen, wenn man in sehnsüchtigem Ausblick nach einer zweiten Naivität Kinderaussagen zu einem ultimativen Maßstab theologischen Nachdenkens erheben würde. Es ist nicht von der

Hand zu weisen, dass christlicher Glaube (...) an einen Bildungsprozess gebunden ist, der Gläubigen eine beachtliche kognitive Durchdringung der Glaubensinhalte abverlangt.«<sup>3</sup> Es ist der Glaube, der als »fides quaerens intellectus« über die Lebensgestalt hinaus zur Reflexion drängt, der auf einen solchen Bildungsprozess angewiesen ist.

Dass auch aus Sicht der anderen Bezugswissenschaft der Religionspädagogik, nämlich der Pädagogik, eine Theologie für Kinder ein Desiderat darstellt, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden: Zu allen Bildungsprozessen gehört konstitutiv das Element des Neuen – und besonders im Raum der Schule als öffentlicher Bildungseinrichtung haben Kinder nicht nur ein Anrecht auf neue Erfahrungen, sondern auch auf neues Wissen. Dafür spricht sich gerade ein theologisch interpretierter Bildungsbegriff aus<sup>4</sup>.

#### 1.1.2 Vom Selbstverständnis und Auftrag des schulischen Religionsunterrichts her

Vor allem der schulische Religionsunterricht kann sich von seinem Selbstverständnis und Auftrag her nicht mit einer unkritischen Affirmation der Äußerungen von Schüler/innen begnügen und auf eine Theologie für Kinder nicht verzichten, will er sich nicht in seiner konfessionellen Gestalt selbst aufgeben. Denn wenn er

3 Jörg Lauster, *Gott der Schöpfer des Himmels und der Erde*. In: G. Büttner / M. Schreiner (wie Anm. 2), 34–43, 42.

4 Exemplarisch Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*. In: Achim Battke u. a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg i. Br. 2002, 51–70.

»zu verantwortlichem Denken und Glauben im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen«<sup>5</sup> will, muss er auch den von Christen bezeugten Glauben zur Sprache bringen, ohne deswegen Schüler/innen als gläubige Christen zu vereinnahmen. Angesichts der Erfahrung, dass zunehmend mehr zentrale christliche Aussagen und Bekenntnisse mittlerweile schlechterdings unbekannt sind, legen die deutschen Bischöfe in ihrer jüngsten Verlautbarung Wert darauf: »Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche.«<sup>6</sup>

Noch pointierter betonen die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe die Notwendigkeit »kognitiver Lernprozesse«<sup>7</sup>, wobei allerdings die hier als normativ ausgewiesene Fülle von inhaltsbezogenen Kompetenzen in ihrer Überfrachtung kritisch zu hinterfragen ist. Auf evangelischer Seite legt die Denkschrift »Identität und Verständigung« zwar Wert darauf, dass Religionsunterricht über die bloße Wissensvermittlung hinausgehen muss, hält aber grundsätzlich an der Notwendigkeit des Wissenserwerbs nicht zuletzt um der religiösen Diskursfähigkeit willen fest<sup>8</sup>. Auch die vom Comenius-Institut erarbeiteten »Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung«<sup>9</sup> nennen »Kognition« als eine der fünf Dimensionen der Erschließung von Religion. Dass das Bemühen um ein solches Grundwissen nicht obsolet ist, zeigt nicht zuletzt die Diskussion um die Notwendigkeit von Kurzformeln des Glaubens und »basics« im Religionsunterricht.

## 1.2 Konzedierte Notwendigkeit bei gleichzeitiger Scheu

### 1.2.1 Gründe für die Zurückhaltung

Die trotz der konzedierten Notwendigkeit zu beobachtende Zurückhaltung gegenüber einer Theologie für Kinder hängt wesentlich zusammen mit der Grundausrichtung gegenwärtiger Religionspädagogik: mit der Orientierung am Subjekt, mit der Skepsis gegenüber einer inhaltsorientierten Didaktik und mit den gängigen konstruktivistischen Lerntheorien. Weniger der institutionellen Religion gilt das religionspädagogische Interesse, sondern mehr der subjektiven Religiosität, weniger dem verbindlichen Glaubensbekennt-

5 So die zentrale Aussage im Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht 2.5.1. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 123–152, 139.

6 Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, 18–23. Das Dokument zeigt sich noch stark vom Gedanken der »Vermittlung« bestimmt. Das damit verbundene Anliegen ließe sich allerdings auch mit Hilfe der religionspädagogischen Prinzipien der »Aneignung« und des »Angebotes« zum Ausdruck bringen.

7 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgängen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004, 10 sowie 16–29.

8 Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 6.

9 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.

nis, sondern mehr dem persönlichen Glauben, weniger der Lehre der Kirche, sondern mehr der individuellen Theologie und Glaubenspraxis, weniger einer dem heutigen Wirklichkeitsverständnis angemessenen Auslegung der Glaubens-tradition, sondern mehr der Frage, wie sich diese Tradition in der Aneignung der jeweiligen Subjekte ausnimmt. Weniger von der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten erwartet man in der Folge das Gelingen von religiösen Lernprozessen, sondern mehr von erfahrungsorientierten, performativen, ästhetischen oder spirituellen Zugängen. Weniger die Inhalte christlichen Glaubens sind im Blick, sondern mehr die Konstruktionsprozesse von Kindern und Jugendlichen.

**1.2.2 Berechtigung – und Einseitigkeiten**  
Diese Grundausrichtung hat ihre Berechtigung und ist nicht zuletzt die Konsequenz des veränderten Selbstverständnisses der Religionspädagogik. So wenig diese sich als bloße Anwendungswissenschaft der Lehrinhalte einzelner theologischer Disziplinen versteht, so wenig ist der schulische Religionsunterricht der Ort für eine auf kindliches oder jugendliches Niveau hin heruntergebrochene Fachtheologie, so wenig sind Schülerinnen und Schüler eine zu beschreibende *tabula rasa* – und so sehr gelingt Lernen nur als aktiver Prozess des jeweiligen Subjekts.

Zugleich ist mit diesen Tendenzen aber auch die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit gegeben: Woran ein Mensch, ein Kind, ein Jugendlicher glaubt, erscheint als rein persönliche und individuelle Angelegenheit; Religion wird privatisiert; religiöse Inhalte rücken an den Rand der Wahrnehmung; objektive Wahrheiten erscheinen obsolet; an die Stelle der Wahrheitsfrage tritt die Frage nach der Viabi-

lilität. Mit diesem Befund soll keineswegs einem längst überwundenen Dogmatismus das Wort geredet werden. Nur führt es weder religionspädagogisch noch theologisch weiter, »Gestalt« und »Gehalt« von Religion im Sinne von unvereinbaren Alternativen gegeneinander auszuspielen.

### 1.3 Keine Alternativen

Glaube als persönlicher Akt und die Reflexion auf seine objektive Dimension in Schrift und Tradition, das eigene Bekenntnis und die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Glaubensinhalten, individuelle Religiosität und institutionelle Religion, erfahrungsorientierte, performative und ästhetische Zugänge zur Religion und Wissenserwerb, eine Didaktik der Aneignung und Vermittlungsprozesse, die Theologie von Kindern und eine Theologie für Kinder stehen zwar in Spannung zueinander, schließen sich jedoch nicht im Sinne eines Entweder-Oder aus. Vielmehr sind sie aufeinander verwiesen und setzen so hermeneutische Verstehensprozesse überhaupt erst in Gang.

#### 1.3.1 Subjektive Religiosität und objektive Religion

Die Balance von beiden Polen mahnt Rudolf Englert an, wenn er auffordert, »das Sachgebiet der ›objektiven‹ Religion und den Erfahrungszusammenhang der ›subjektiven‹ Religion erst einmal zu unterscheiden und dann genau zu bedenken, wo welche Form des Lernens und wo welche Art von Zielen möglich sind.«<sup>10</sup> Entspre-

10 Rudolf Englert, *Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?* In: *KatBl* 130 (2005), 366–375, 372. Ausführlich zu dieser Thematik ders., in: *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007, 207–216.

chend muss Religionsunterricht »vor allem zwei Intentionen verfolgen: Er muss sich – erstens – zum Ziel setzen, mit einer substanziellen religiösen Tradition wie der jüdisch-christlichen Überlieferung so bekannt zu machen, dass dem Eigen-Sinn dieser Tradition gebührend Rechnung getragen wird (Dimension der ›objektiven Religion‹); und er muss sich – zweitens – das Ziel setzen, die durch diese Überlieferung uns Heutigen zugespielten ›Tradita‹, z. B. biblische Texte, theologische Deutungsmuster, spirituelle Ausdrucksformen, künstlerische Adaptionen usw., Kindern und Jugendlichen für deren Auseinandersetzung mit religiösen Fragen so verfügbar zu machen, dass sie zu eigener religiöser Orientierungs- und Ausdrucksfähigkeit finden (Dimension der ›subjektiven Religion‹).«<sup>11</sup>

### 1.3.2 Theologisieren und Vermittlung religiöser Inhalte

Friedhelm Kraft<sup>12</sup> versteht sein Konzept »Theologisieren lernen« als didaktisches Leitbild, das einen Weg zur Überwindung der scheinbar unversöhnlichen Gegensätze von Aneignung und Vermittlung weisen soll. In diesem Sinne haben Aneignungsprozesse ihre volle Berechtigung, »ohne die ›vermittelnde‹ Seite von Unterricht, die Aufbereitung einer sach- und altersgemäßen Begegnung mit theologischen Inhalten zu negieren. Eher ist das Gegenteil richtig: ›Theologisieren mit Kindern‹ zeigt gerade in der konsequenten Subjektorientierung, dass Religionsunterricht wieder ganz bei seiner ›Sache‹ angelangt ist und in Aufnahme der Fragen der Kinder die Frage nach Gott in den Mittelpunkt stellt. (...) Theologische Inhalte haben im Rahmen dieses Verständnisses von Unterricht einen hervorgehobenen Platz.«<sup>13</sup> Für Kraft ist darum

keine Frage: »Theologisieren« muss »gelernt« werden, ohne dass die ›Vermittlung religiöser Inhalte‹ und die ›individuelle Aneignung von Religion‹ sich als abschließende didaktische Prinzipien gegenüberstehen ... Eine abstrakte Gegenüberstellung von Religion als Wissen um ›feste Inhalte‹ bzw. Religion als ›innere Einstellung‹ ist in dieser Perspektive kaum möglich.«<sup>14</sup> Nach Kraft wird gerade dadurch die Fachlichkeit des Religionsunterrichts gewährleistet, die ihn vor einer Sonderrolle bewahrt. In ähnlicher Weise machen andere Autor/innen den Vorschlag, die Theologie der Kinder in Dialog mit der wissenschaftlichen Theologie zu bringen<sup>15</sup>.

### 1.3.3 Religionspädagogische und »missionarische« Dimension der Kindertheologie

Henning Schluß kommt nach einer Durchsicht der Beiträge in den Jahrbüchern für Kindertheologie zu dem Ergebnis, »dass es keineswegs das Anliegen der Kindertheologen ist, den Wissens-

11 Ebd.

12 Friedhelm Kraft, »Theologisieren mit Kindern« – ein neues didaktisches Leitbild für den Religionsunterricht der Grundschule? In: Theologische Beiträge 35 (2004), 81–91; ders., Quo vadis Religionspädagogik? Eine Standortbestimmung aus Sicht der Kindertheologie. In: Loccumer Pelikan 4/05, [www.rpi-loccum.de/krquo.html](http://www.rpi-loccum.de/krquo.html).

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Dafür votiert u. a. Mirjam Schambeck, Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern. In: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 18–28, bes. 24.

erwerb zugunsten der Echtheit personaler Beziehungen zu verabschieden. (...) Der pädagogische Impuls, der auf eine ›Verbesserung‹ oder ›Weiterentwicklung‹ zielt, bleibt demnach auch den kindertheologischen Konzepten eigen.«<sup>16</sup> Dabei macht Schluß auf eine gewisse Widersprüchlichkeit aufmerksam, »wenn einerseits Gegenstand des Theologisierens der Kinder ihre religiöse Lebenshaltung und -gestaltung sein soll, andererseits aber eine christlich-jüdisch theologische Perspektive der Kindertheologie eingeschrieben ist.«<sup>17</sup> Denn die Religiosität der Kinder und ihre Transzendenz Erfahrungen sind »nicht von sich aus im Horizont der jüdisch-christlichen Tradition verortet, wenn nicht selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass die Adressaten der Kindertheologie ausschließlich christlich sozialisierte Kinder sind. Die religionspädagogische Dimension kommt demnach auch inhaltlich in der Kindertheologie dort zum Zuge, wo die Transzendenz Erfahrungen ins Gespräch mit jüdisch-christlichen Traditionen gebracht werden. Dies tun die Kinder freilich nicht automatisch, sondern hierin liegt eine religionspädagogische Aufgabe der Kindertheologie.«<sup>18</sup> Schluß geht aber noch einen Schritt weiter: »Neben dem pädagogischen Gefälle gibt es demnach auch eine missionarische Dimension in der Kindertheologie. Mission ist dabei nicht mit Indoktrination zu verwechseln, sondern sie bezieht sich auf unsere Gute Botschaft, die auch in der Kindertheologie zum Zuge kommt. Mission zielt auf das freiwillige sich Einlassen auf die gute Botschaft von Jesus Christus. Die Perspektive des christlichen Glaubens spielt deshalb in der Kindertheologie eine wichtige Rolle. Kindertheologie ist deshalb nicht Kinderreligionswissenschaft.«<sup>19</sup>

### 1.3.4 Konstruktivismus und Bildungsstandards

Es ist bezeichnend, dass der radikale Konstruktivismus in die Religionspädagogik keinen Eingang gefunden hat, sondern als gemäßigter pädagogischer Konstruktivismus rezipiert wurde. Mit dem Dreischritt von Konstruktion – Rekonstruktion – Deonstruktion hält er an der Notwendigkeit des Bezugs der Konstruktionen der Kinder auf die in Geschichte und Tradition vorhandenen Rekonstruktionen fest. In diesem Sinne gelten konstruktivistische Lernprozesse durchaus als vereinbar mit der Vorgabe bestimmter Bildungsstandards<sup>20</sup>.

Ungeklärt ist allerdings innerhalb der konstruktivistischen Religionspädagogik die Verhältnisbestimmung von Konstruktivität und Normativität: Handelt es sich bei den angebotenen Rekonstruktionen um unverzichtbare, weil theologisch normative, oder nur um mögliche »Bausteine«, die nach Belieben für die eigenen Konstruktionen der Schüler/innen gebraucht, aber eben auch durch andere

16 Henning Schluß, *Kindertheologische Differenzierungen – Zwei Fragen zur Kindertheologie*. In: Anton A. Bucher / Gerhard Büttner (Hg.), »Sehen kann man ihn ja, aber anfassen...?« Zugänge zur Christologie von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie 7, Stuttgart 2008, 21–24; ders., Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In: ZPT 1/2005, 23–35, 24.

17 Ebd.

18 Ebd., 23.

19 Ebd.

20 So Hans Mendl, *Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards*. In: Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 40–57; sowie Hartmut Rupp: *Bildungsstandards und Kindertheologie*. In: [http://www.rpi-baden.de/images/Bildungsstandards\\_und\\_Kindertheologie](http://www.rpi-baden.de/images/Bildungsstandards_und_Kindertheologie) (2005).

ersetzt oder ganz verworfen werden können? Um das von Anton Bucher verwendete Bild von den »Kalorien«<sup>21</sup> aufzugreifen, die Kinder in der religiösen Erziehung brauchen: Ist es gleich, welche religiöse Nahrung sie vorgesetzt bekommen, solange sie überhaupt Kalorien enthält? Oder legt die Religionspädagogik Wert auf »gesunde« Kalorien, die Kinder brauchen, um zu gedeihen? Was macht wirklich satt und hält lange vor? Genügt »Fast Food«? Oder müssen Inhalte auch im wahren Sinne des Wortes »durchgekaut« werden? Und was liegt zu schwer im Magen oder ist gar unverdaulich?

## 2. Aufgaben: Was eine Theologie für Kinder leisten soll

### 2.1 Theologie für Kinder im Kontext von Kindertheologie

Eine Theologie für Kinder, die an die aktuelle Religionspädagogik anschlussfähig sein will, kann sinnvollerweise nur auf dem Hintergrund des Perspektivenwechsels hin zum Kind und im Kontext von Kindertheologie betrieben werden. Diese Bezugsgrößen markieren ihre Grenze und setzen einem potentiellen Abgleiten in religiöse Indoktrination einen klaren Riegel entgegen. Damit unterscheidet sich eine solche Theologie für Kinder von jener, die nichts anderes ist oder war als eine Theologie von Erwachsenen, von der vermutet wurde, dass sie auch Kinder anspricht<sup>22</sup>.

Eine unter dem Vorzeichen der Kindertheologie konzipierte Theologie für Kinder übernimmt deren Zielsetzung, Vorgehen und Arbeitsweise: Sie gibt den theologischen Konstruktionen von Kindern hinreichend Raum, nimmt diese entweder zum Ausgangspunkt oder sucht sie zu wecken, indem sie theologische Vor-

gaben macht – beide Möglichkeiten sind denkbar und das jeweilige Vorgehen ist von Fall zu Fall und je nach Thema zu wählen<sup>23</sup>. Sie berücksichtigt entwicklungspsychologische Erkenntnisse und beherzigt die Gesprächsregeln des Theologisierens mit Kindern: Fragen und Rückfragen, Dialoge mit wechselnden Rollen anstelle von Einbahn-Kommunikation, Zurückhaltung beim Angebot fertiger Lösungen, Möglichkeit zu selbständiger Antwortsuche etc. und stellt über die Form des Gespräches andere Lernangebote und »Lernumwelten« bereit. Sie stößt Denkprozesse an, bietet alternative Begriffe und Deutungsmuster, konfrontiert mit theologischen Konflikten und Dilemmata und bietet Re-Konstruktionen aus der christlichen Tradition an. Auf diese Weise kann eine Theologie für Kinder wiederum zum Ausgangspunkt der Theologie von Kindern werden und im Sinne eines hermeneutischen Zirkels eigene Prozesse des Theologisierens anstoßen.

- 21 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* In: ders. (Hg.), »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie 1, Stuttgart 2002, 21.
- 22 Als Negativbeispiel William Hendricks, *Theologie für Kinder. Wie man mit Kindern über Gott spricht*, Marburg 1985, im Unterschied zu Albert Biesinger / Helga Kohler-Spiegel, *Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München 2007.
- 23 M. L. Pirner (wie Anm. 2, 82) votiert dafür, dass »bei einem eher traditionsorientierten Theologisieren (...) eine Theologie *für* Kinder dem Theologisieren *mit* Kindern vorausgehen sollte, um die Entwicklung einer eigenständigen Theologie *der* Kinder anzuregen.«

## 2.2 Das Angebot von Re-Konstruktionen aus der christlichen Tradition

Dass Kindertheologie innerhalb des schulischen Religionsunterrichts im Christentum ihre »Bezugsreligion« hat und im Rückgriff auf den christlichen Glauben und auf biblische Inhalte zu betreiben ist, ist innerhalb der katholischen und evangelischen Religionspädagogik weitgehend unumstritten<sup>24</sup>. Entsprechend hat eine Theologie für Kinder die Aufgabe, mit dieser Tradition und ihrer Begrifflichkeit vertraut zu machen und adäquate Lernangebote und Materialien zur Verfügung zu stellen. Dies ist insofern unverzichtbar, als Kinder ihre Theologie nicht im luftleeren Raum oder aus dem »hohlen Bauch« entwickeln<sup>25</sup>, sondern unter Einbezug von Elementen, die sie aus der Tradition bzw. aus ihrer Umgebung kennen und die sie rezipieren, aber auch transformieren, wenn sie ihnen nicht plausibel erscheinen<sup>26</sup>. Dabei sind es keineswegs nur die Katechese oder der Religionsunterricht, die Kindern Anstöße für ihr Theologisieren liefern; ebenso wenig speist sich ihre Theologie vorwiegend aus der christlichen Tradition. Andere Quellen erwiesen sich als mindestens ebenso wirksam, ja womöglich attraktiver: Gehörtes, Erzähltes, Gesehenes, Erfahrenes, zufällig Aufgeschnapptes, Filme, Fernsehen, Computerspiele, Bücher, Bilder, fremde Religionen, Volks-, Eltern- und Familientheologie<sup>27</sup>. Studien zur Religiosität und zur Theologie von Kindern, die nicht religiös sozialisiert sind bzw. in einem nicht-religiösen und entkirchlichten Umfeld in Ostdeutschland aufwachsen, zeigen, dass sie kaum oder gar nicht auf christliche Vorstellungen, Bilder und Symbole zurückgreifen<sup>28</sup>. In der Tat kann die Rede von Gott nur ins Spiel bringen, wer mit dieser Wirklichkeit etwas verbind-

et; auf Jesus Christus sich beziehen kann nur, wer mit diesem Namen und der dahinter stehenden Person etwas anfangen kann. Das »Material«, mit dessen Hilfe Kinder ihre eigene Theologie konstruieren bzw. dekonstruieren, darf darum nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern muss aus der christlichen Tradition gespeist werden.

- 24 Vgl. Bernhard Dressler, *Religiös gebildet – kompetent religiös?* In: Clauß Peter Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin 2007, 161–178, 173; Friedhelm Kraft / Martin Schreiner, *Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie*. In: *theo-web* 6 (2007), 21–24, 22; Christian Kahrs, »Dann ist der Teufel ja aber auch gut!? – Didaktische Perspektiven zum Theologisieren mit Kindern am Beispiel einer Befragung zu »Auferstehung der Toten«. In: G. Büttner / M. Schreiner (wie Anm. 2, 175–187, 187).
- 25 Vgl. A. A. Bucher (wie Anm. 21, 21).
- 26 Dies dokumentieren die Untersuchungen von Dietlind Fischer / Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000.
- 27 Sabine Pemsel-Maier, »Wir glauben immer daran, wenn einer aus unserer Familie stirbt, dass er dann auf den Boden kommt und als Schutzengel auf uns aufpasst«. *Medien-, Volks- und Familientheologie als Quelle der Theologie von Kindern*. In: Peter Müller / Mechthild Ralla (Hg.), *Alles Leben hat ein Ende. Philosophische und theologische Gespräche mit Kindern*, Berlin/Münster/Zürich 2010, 87–100.
- 28 Vgl. Anna Katharina Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2006; dies. / Michael Fiedler, *Religiös beheimaten: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2008.



### 2.3 Aufklärung – und auch Korrektur?

Relativer Konsens besteht innerhalb der einschlägigen Literatur, dass eine Theologie für Kinder Folgendes zu leisten hat: Sie soll Denkanstöße und Anregungen geben<sup>29</sup>, vorhandene Vorstellungen erweitern, ergänzen und bereichern<sup>30</sup>, den Kindern »eigenständige Weiterentwicklungsmöglichkeiten ihres Glaubens und ihrer Theologie aus den gelehrten Theologien zu wählerischer und eigensinniger Aneignung anbieten«<sup>31</sup>, »Informationen anbieten, die neu sind«<sup>32</sup>, auch Fragen aufwerfen, die Kinder zunächst von sich aus nicht stellen, die aber, wenn sie einmal gestellt sind, ihr Interesse wecken<sup>33</sup> und nicht zuletzt Sprachmuster aus der christlichen Tradition zur Verfügung stellen, in denen Kinder ihre eigenen Fragen und Erfahrungen zum Ausdruck bringen können<sup>34</sup>. Damit ist impliziert, dass eine Theologie für Kinder Argumente liefern soll für die Begründung eigener Überzeugungen und Vorstellungen, mit anderen, auch fremd anmutenden Vorstellungen konfrontieren soll, die eigene Position einer kritischen Prüfung hinterziehen soll, nicht zuletzt mögliche Widersprüche oder Lücken in der eigenen Argumentation aufzeigen und dabei auch provozieren soll. Nicht zuletzt soll sie korrigieren bei falschen, einschränkenden, belastenden oder Angst einflößenden Vorstellungen<sup>35</sup> und »Widerstand gegen nicht sinnvolle Konstruktionen leisten«<sup>36</sup>.

Darf sie darüber hinaus gezielt auch solche Vorstellungen korrigieren, die zwar nicht unsinnig oder angsteinflößend sind, jedoch im Widerspruch zum christlichen Glauben stehen – wie beispielsweise die für Kinder und Jugendliche möglicherweise attraktive Reinkarnationslehre? Die Äußerungen der Kindertheologie dazu sind verhalten positiv, theologisch wäre es

geboten. Das Festhalten an Wahrheiten, von denen ein Mensch, eine Christin, eine Lehrkraft persönlich überzeugt ist, führt nicht automatisch zur Indoktrination, das Aufrechterhalten eines inhaltlichen Geltungsanspruches ist nicht zwangsläufig Ausdruck von Dogmatismus. Entscheidend ist vielmehr, dass dieser Geltungsanspruch nicht einfach nur fundamentalistisch behauptet, sondern reflektiert und legitimiert wird, um ihn Schüler/innen einsichtig zu machen. Dazu bedarf es der Reflexion, des Diskurses, des Austausches von Argumenten. Der produktive Dialog, der daraus entstehen kann, gleicht einem Diskurs zwischen denjenigen, die verschiedene Geltungsansprüche erheben.

- 29 Hartmut Rupp / Ursula Ruoff, Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können). In: Anton A. Bucher / Gerhard Büttner (Hg.), »Kirchen sind ziemlich christlich«. Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie 4, Stuttgart 2005, 132–142, 134.
- 30 So Petra Freudenberger-Lötz in Bezug auf eine Engelstheologie. In: G. Büttner (wie Anm. 20), 247; pointiert Gerhard Büttner, Kinder – Theologie. In: *Evang. Theol.* 67 (2007), 216–231, 228.
- 31 Gottfried Orth / Julia Gerth, Der Heilige Geist – »der macht uns schlau«. In: G. Büttner / M. Schreiner (wie Anm. 2), 123–135, 135.
- 32 M. Schambeck (wie Anm. 15), 23.
- 33 M. L. Pirner (wie Anm. 2), 82.
- 34 Vgl. C. Kahrs (wie Anm. 24), 187.
- 35 F. Schweitzer (wie Anm. 1), 15, hat dabei vor allem die »Korrektur eines das Kind einschränkenden und ängstigenden Gottesbildes etwa durch biblische Impulse« im Blick. A. A. Bucher (wie Anm. 21), 22, mahnt eher zum »Zurückhalten mit Korrigieren, bemüht sein um Verstehen«.
- 36 Veit-Jakobus Dieterich: Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik. In: G. Büttner (wie Anm. 20), 116–131, 127.

#### 2.4 Die Beachtung theologischer Plausibilitäten

Theologische Zusammenhänge, die für Erwachsene und insbesondere für Verantwortliche von Lehr- und Bildungsplänen plausibel sind, erscheinen nicht notwendigerweise auch Kindern plausibel. Ein Beispiel dafür ist der Zusammenhang zwischen der Auferstehung Jesu und der eschatologischen Hoffnung auf Auferstehung. Theologisch ist die individuelle Hoffnung auf Auferstehung Folge des christologischen Bekenntnisses: Jesus Christus ist »der Erste der Entschlafenen« (1. Kor 20), aber keineswegs der einzige. Entsprechend thematisieren die meisten katholischen und evangelischen Bildungspläne die Auferstehungshoffnung unter christologischer Perspektive. Die eschatologische Perspektive als Hoffnung auf die eigene Zukunft über den Tod hinaus wird kaum explizit zum Thema gemacht, sondern aus der Auferweckung Jesu abgeleitet. Aber ist dieser dogmatisch evidente Zusammenhang für Kinder plausibel? Mehrere zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten durchgeführte Forschungsarbeiten zu transmortalen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen haben gezeigt, dass die christliche Hoffnung auf Auferstehung in ihren Äußerungen kaum eine Rolle spielt<sup>37</sup>. Was als Niedergang des theologischen Auferstehungsverständnisses und Versagen des Religionsunterrichtes gedeutet werden kann, könnte auch dadurch begründet sein, dass für die Kinder ein Zusammenhang zwischen der im Religionsunterricht behandelten Auferstehung Jesu und der Frage nach ihren Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod in keiner Weise gegeben war<sup>38</sup>. Ob auch andere theologische Aussagen und Zusammenhänge für Kinder der Plausibilität entbehren, wäre

empirisch nachzuweisen. In diesem Sinne hätte eine Theologie für Kinder die Plausibilitätsstrukturen in den verschiedenen Lernangeboten, Bildungsplänen, Schulbücher und Materialien kritisch zu überprüfen<sup>39</sup>.

### 3. Theologische Kompetenz gefragt

#### 3.1 Auf der Suche nach einer adäquaten Theologie

Wer Theologie für Kinder betreiben möchte, muss über die verschiedenen entwicklungspsychologischen, hermeneutischen, didaktischen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die Voraussetzung sind für gelingendes Theologisieren: Kenntnisse über reli-

37 Nach Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, 1992, 60–65, nennen Jugendliche auf die Frage, was nach dem Tod kommt, nur selten die christliche Auferstehungshoffnung. Werner Thiede, »Auferstehung der Toten – Hoffnung ohne Attraktivität?« Grundstrukturen christlicher Heilserwartung und ihre verkannte religionspädagogische Relevanz, Göttingen 1991, zeigt mit einer Umfrage unter Kindern und Jugendlichen auf, »dass relativ wenige Schüler/innen bei der Formulierung ihrer transmortalen Perspektive auf das christliche Bekenntnis zur Auferstehung der Toten zurückgreifen, und dass sie, sofern dies noch geschieht, oft ein unscharfes oder abwegiges Verständnis davon besitzen (312). Ähnlich, aber differenzierter, Christian Butt, *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern*, Göttingen 2009.

38 So der Befund von C. Butt (wie Anm. 37). In die gleiche Richtung weist die Interpretation von Ulrike Link-Wieczorek / Isolde Weiland, *Können Kinder »Auferstehung« denken? Kindertheologische Erfahrungen und Reflexionen*. In: G. Büttner / M. Schreiner (wie Anm. 2), 86–98, 96.

39 Vgl. G. Büttner (wie Anm. 20), 8 f.

gionspädagogische Entwicklungstheorien, die Fähigkeit, sie auf die religiöse Entwicklung von Kindern anzuwenden und sich kritisch damit auseinanderzusetzen, ein Gespür für religiöse Phänomene in der Alltagswelt der Kinder und in ihren Äußerungen, Kompetenzen der Gesprächsführung, die Fähigkeit, anregende Angebote und Lernarrangements bereitzustellen und anderes mehr, was »guten« Religionsunterricht auszeichnet.

Im Blick auf eine Theologie für Kinder steht in besonderer Weise die theologische Kompetenz zur Debatte: Welche theologischen Kompetenzen müssen Lehrkräfte erwerben, um mit Kindern theologisieren und dabei auch den Part der begleitenden Experten und Ko-Konstrukteure wahrnehmen zu können? Diese Frage richtet sich nicht nur an Lehrerinnen und Lehrer, sondern gleichermaßen an jene Theologinnen und Theologen, besonders an Instituten und Institutionen des Lehramtsstudiums und der Lehrerfort- und -weiterbildung, die für die Vorlage einer solchen Theologie Verantwortung tragen. Welche Theologie also brauchen Lehrkräfte? Welche Theologie ist einer Theologie für Kinder angemessen und welche Kriterien muss sie erfüllen? Was nicht angemessen ist, ist rasch gesagt: nicht eine »heruntergebrochene« akademische Theologie auf »niedrigerem Niveau«, »eine Art ermäßigte Erwachsenentheologie (...), die Kindern deduktiv vermittelt wird«<sup>40</sup>.

Eine angemessene Theologie für Kinder ist nicht quantitativ-graduell, sondern qualitativ anders zu konzipieren: als Theologie aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Gott und die Welt. Die folgenden Überlegungen erheben nicht den Anspruch, eine solche Theologie als »fertige« vorstellen zu kön-

nen, sondern verstehen sich vielmehr als Anstöße und Thesen.

*3.2 Was Lehrkräfte brauchen: Kriterien und Merkmale einer Theologie für Kinder*  
Lehrkräfte brauchen eine Theologie, die ausgeht von einem wechselseitigen Prozess der Erschließung der theologischen Inhalte auf der einen und der Lebenswelt der Schüler/innen auf der anderen Seite. Wolfgang Klafki hat in seiner bildungstheoretischen Didaktik auf dieses Prinzip der doppelten Erschließung aufmerksam gemacht, indem er Inhalte sowohl von ihrer fachlichen Notwendigkeit als auch in ihrer Bedeutung für die Schüler/innen begründet. Bibeldidaktische Konzeptionen führen es unter dem Stichwort »Exegese der Lebenswelt« weiter. Lehrkräfte müssen darum die Fähigkeit zur Elementarisierung erwerben, die elementare Erfahrungen, Zugänge und Lernformen ebenso erschließt wie elementare theologische Wahrheiten in den ihnen angemessenen elementaren Strukturen.

Lehrkräfte brauchen eine Theologie, die die großen Themen des christlichen Glaubens durchbuchstabiert von der Lebenswirklichkeit, den Fragen und Erfahrungen von Kindern her und auf diese hin – und entsprechend auch im Blick auf Jugendliche. Denn theologische Themen, Fragen und Begriffe erscheinen in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in anderem Licht als in der von Erwachsenen. Um nur einige Beispiele zu nennen: Gilt das Kreuz in der christlichen Tradition als anstößiges Symbol und Inbegriff der Auferstehungshoffnung zugleich,

40 Ulrich Kropač, »Kindertheologie«: eine neue Formel auf dem Prüfstand. In: *KatBl* 131 (2006), 86–92, 90.

ist es für viele Jugendliche nicht mehr als ein »cooles« Schmuckstück. Versteht sich das Christentum als Erlösungsreligion, erscheint diese Verheißung Kindern angesichts des Eindrucks einer unerlösten Welt nicht von vornherein überzeugend. Sprechen biblische Schriften vom Menschen als Sünder, haben Jugendliche in der Regel eine andere Sicht auf sich selbst. Sieht die Theologie in der Passion Jesu den mitleidenden Gott, verbinden Kinder damit eher den Gedanken der Strafe. Ist die Deutung des Kreuzestodes als Geschehen der Rechtfertigung in der Theologiegeschichte fest verankert, wird ein solches Verständnis von Jugendlichen nicht automatisch geteilt. Dass auch Erwachsene mit den genannten Theologoumena nachweislich ihre Schwierigkeiten haben, spricht nicht gegen eine Theologie für Kinder, sondern vielmehr für eine verstärkte Bemühung um eine alltagstaugliche Theologie und um die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer Laientheologie aus evangelischer Perspektive bzw. des Glaubenssinnes der Gläubigen aus katholischer Perspektive. Lehrkräfte müssen sich darum einen Überblick aneignen über die Ergebnisse der einschlägigen empirischen Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, zu ihrem Weltbild, zum Schöpfungsverständnis, zur Christologie, zu ihrem Verständnis von Sünde, zu ihrem Umgang mit dem Theodizeeproblem etc.

Lehrkräfte brauchen eine grundlegende, eine fundamentale Theologie, die die Auseinandersetzung mit den »unentscheidbaren« und darum »großen Fragen« und Themen aufnimmt, die angesichts der zentralen theologischen Fragen, die Schülerinnen und Schüler stellen – nach der Herkunft und der Zukunft von Welt und Mensch, nach dem Sinn des

Lebens, nach dem Leid, nach Hoffnung über den Tod hinaus – Rede und Antwort steht. Lehrkräfte müssen darum zentrale philosophische und theologische Argumentationsmuster benennen und explizieren können, ohne sich in Details und Verschlingungen der Theologiegeschichte zu verlieren.

Lehrkräfte brauchen, damit sie sich in ihrem Unterricht nicht auf die angeblich »einfacheren« anthropologischen Themen zurückziehen, eine Theologie, die die als »schwierig« geltenden theologischen Themen offensiv aufgreift: die verschiedenen Deutungen des Kreuzestodes Jesu, die Reflexion über die »Wirklichkeit« von Auferstehung, die Rede von Sünde und Buße, die Erschließung des Bekenntnisses zum dreifaltigen Gott. Lehrkräfte müssen darum über ein breites theologisches Überblickswissen verfügen, gepaart mit theologischer Argumentations- und Urteilsfähigkeit.

Lehrkräfte brauchen eine sprachfähige Theologie, die die theologischen termini technici und die Begrifflichkeit der Tradition kennt und benennt, sie aber zugleich übersetzt in eine für Kinder verständliche (Alltags-)Sprache. Lehrkräfte müssen darum theologische Sprachkompetenz erwerben, Formen religiöser Sprache bei Kindern identifizieren, für die Erfahrungen von Kindern Sprach- und Deutungsmuster aus der christlichen Tradition zur Verfügung stellen und diese in eine allgemeinverständliche Sprache transponieren.

Lehrkräfte brauchen eine Theologie, die den der christlichen Religion immanenten Wahrheitsanspruch nicht einfach aufgibt, ihn aber insofern entkrampft, weil sie um die Nicht-Aufoktrozierbarkeit von Wahrheit und die individuellen, oft lebenslangen Suchprozesse nach Wahrheit weiß. Lehrkräfte kommen deswegen nicht

darum herum, sich mit dem Wahrheitsbegriff in seinen verschiedenen Dimensionen zu befassen und sich in der Wahrheitsfrage persönlich zu positionieren.

### 3.3 Theologie für Kinder am Beispiel

#### »Gnade«

Am Beispiel des theologischen Themas »Gnade« soll exemplarisch angedeutet werden, welche Richtung einzuschlagen ist und welche Art von Theologie gefragt ist. Gnade ist ein hochtheologischer und unter Lehrkräften eher unpopulärer Fachbegriff. Dass von der Gnade ein direkter Weg zur Sünde und ein anderer zum Kreuzestod Jesu führt, macht ihn umso schwieriger. Im gegenwärtigen alltäglichen Sprachgebrauch wird das Wort Gnade vielfach säkularisiert gebraucht, wenn es nicht ganz daraus verschwindet, weil viele keine religiöse Erfahrung mehr damit verbinden. Im Unterschied zu Martin Luther richten Kinder ihre Hoffnung jedenfalls kaum mehr auf den gnädigen Gott. Dass der es mit den Menschen gut meint – sofern er existiert –, ist für die meisten von ihnen eine selbstverständliche Voraussetzung angesichts der weithin bekannten und religionspädagogisch gut erschlossenen Erzählungen vom barmherzigen Vater und vom Sünden vergebenden Jesus. Eher erwarten Kinder Gnade von ihrer Lehrerin bei der Korrektur der Klassenarbeiten, und dass ausgediente Zirkustiere ein Gnadenbrot bekommen, ist für sie ohnehin keine Frage.

Wäre es angesichts dessen dann nicht einfacher, auf eine Gnadentheologie für Kinder ganz zu verzichten? Gewiss, der Begriff selbst müsste im religionspädagogischen Kontext nicht notwendigerweise verwendet werden, wenn der Sache nach auf die Inhalte abgehoben wird, die damit verbunden sind. So hat die neuere (katho-

lische) Gnadentheologie im Rekurs auf das biblische Gnadenverständnis die zeitweise durch die Tendenz zur Verdinglichung verdrängte personale und relationale Dimension von Gnade stärker wieder in den Vordergrund gehoben und betont: Gnade ist Gott selbst, der sich dem Menschen in Liebe zuwendet. Wer von Gott redet, redet demnach immer auch schon von der Gnade. Andererseits erscheint es im Sinne der hermeneutisch-reflexiven Kompetenz, zu der religiöse Bildung beitragen möchte, gerade für den Religionsunterricht geboten, zentrale Begriffe des Christentums gezielt aufzugreifen und neu mit Leben zu füllen, statt sie einfach nur zu vermeiden.

Lehrkräfte müssen dazu nicht die einzelnen geschichtlichen Stationen der Gnadenlehre chronologisch nachzeichnen können. Wohl aber müssen sie verstanden haben, dass alle Gnadentheologie um die Gott-Mensch-Beziehung kreist und um die Zuordnung von Gnade und Freiheit, Gnade und Natur, Gnade und Werke ringt. Lehrkräfte brauchen weiter einen Überblick über die Tendenzen in der neueren Gnadenlehre. Sie müssen wissen, dass diese gegenüber einer in der Tradition vorwiegend innerlich gefassten Gnade betont, dass Gnade erfahrbar werden muss in äußeren Strukturen und in den konkreten Lebensverhältnissen. Solchen Gnadenerfahrungen in der eigenen Existenz nachzuspüren, Kindern die Augen dafür zu öffnen, sie dazu zu ermutigen, ihre Erfahrungen ins Wort zu fassen und ihren religiösen »Mehrwert« solcher Erfahrungen zu erschließen, die über die zwischenmenschliche Begegnung hinausweisen auf Gott selbst, wäre eine wesentliche Aufgabe einer Theologie für Kinder. Lehrkräfte müssen weiter realisiert haben, dass Gnade nicht nur negativ im Kontext

von Sünde, sondern positiv als Erfüllung von Menschsein zu entfalten ist, dass die Theologie das Sündenparadigma nicht einfach aufgeben darf, dass dieses aber keineswegs am Anfang der Erschließung des Gott-Mensch-Verhältnisses stehen muss, wo es möglicherweise kontraproduktiv dem Zugang zur Gottesfrage entgegensteht.

Wo der Religionsunterricht Gnade auf diese Weise theologisch durchbuchstabiert, trifft er bei den Kindern auf eine Reihe von anschlussfähigen Erfahrungen, ohne deswegen in eine simplifizierende Korrelationsdidaktik zu verfallen. Die entscheidende Analogie zur Gnade Gottes ist die Erfahrung mitmenschlicher Zuwendung und Liebe: im Angenommen-Werden, in Freundschaft, in der Gemeinschaft einer Gruppe, in Verzeihen und Versöhnung. Dabei zeigt sich die paradoxe Situation: Auf Zuwendung und Liebe gibt es kein Recht und keinen einklagbaren Anspruch, so wenig wie sie sich verdienen oder erzwingen lassen. Dennoch sind sie für gelingendes Leben unverzichtbar, sind Menschen in ihrem tiefsten Wesen auf sie angewiesen. Wo Kinder an ihrer eigenen Biographie nachvollziehen können, dass sie durch die Zuwendung anderer freier, reicher, erfüllter werden, ja möglicherweise erst zu sich selbst kommen, lässt sich ein Bewusstsein dafür anbahnen, dass sie den letzten Grund und Sinn ihres Daseins nicht selbst schaffen, sondern nur von anderen her empfangen können. Nicht zuletzt stellt die Botschaft von der Gnade ein kritisch-befreiendes Gegenkonzept dar zum Imperativ zu Selbstverwirklichung und Leistung und zur unausgesprochenen Überzeugung, dass Wert nur diejenigen haben, die etwas »bringen«. Nicht nur im Haupt- und Förderschulbereich erfahren sich Kinder als Versager und Verlierer;

nicht nur dort ist die Zusage wichtig, dass Menschen mehr sind als das, was sie leisten.

### 3.4 Ausblick: Ein Beitrag zum Dialog von Religionspädagogik und Theologie

Das Bemühen um eine der Kindertheologie adäquate theologische Kompetenz erweist sich als gemeinsames Aufgabenfeld von Religionspädagogik und Theologie, insbesondere systematischer Theologie. Damit wird dieses Bemühen zugleich für beide Disziplinen zum Anlass, miteinander in einen Dialog zu treten, einen Dialog, der vielfach vernachlässigt wird, aber dringend geführt werden muss. Denn: »Die Praktische Theologie und die Religionspädagogik sind nicht von der Rekonstruktion und Explikation grundlegender Inhalte des christlichen Glaubens auszuschließen und auf die Applikationsaufgabe zu beschränken, und die Systematische Theologie trägt die Verantwortung für den gesamten Vermittlungsprozess mit.«<sup>41</sup> Die Theologie gewinnt durch diesen Dialog an Lebensrelevanz und wird davor bewahrt, totes Wissen und nicht kommunikable Theologumena zu produzieren. Umgekehrt ist die Religionspädagogik auf theologische Perspektiven und Verstehenshilfen angewiesen, aus der Tradition ebenso wie aus der neueren theologischen Entwicklung, damit sie Lernprozesse initiieren und weiterführen kann.

Dieser Dialog könnte einen wichtigen Beitrag leisten für die von Martin Roth-

41 Peter Biehl, Die Stellung der Religionspädagogik im Haus der Theologie. Anmerkungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik. In: Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, Stuttgart 2005, 11–26; 14.

gangel geforderte religionspädagogische Theologie<sup>42</sup> bzw. für eine religionspädagogisch *gewendete* Theologie, nach der der schulische Religionsunterricht verlangt. Wenn der Bezug der theologischen Wissenschaft zur Praxis nicht ein nachträglich hinzukommender Akt ist, dann ist damit auch der je eigene Bezug zu den verschiedenen *Praxisfeldern* gefordert. Die Wechselbeziehung zwischen Theologie und dem Praxisfeld Schule generiert jedenfalls andere Fragestellungen und Themen als die zwischen Theologie und dem binnenkirchlichen Praxisfeld Gemeinde. Damit ist für die Qualifizierung von Lehrkräften eine spezifische Theologie gefordert, die als religionspädagogisch

gewendete gerade für eine Theologie für Kinder fruchtbar zu machen wäre. Über die Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften hinaus hätte eine solche religionspädagogisch gewendete Theologie auch Konsequenzen für die Konzeption von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lernangeboten.

42 Eine umfassende Reflexion auf das Verhältnis von Religionspädagogik und Theologie findet sich in den beiden Sammelbänden: Werner Ritter / Martin Rothgangel (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998; sowie M. Rothgangel / E. Thaidigsmann (Hg.) (wie Anm. 41).