

„Wenn Gott der Bestimmer wäre ...“ – Eine Schülerinnengruppe spricht über die biblische Schöpfungserzählung

von

Michael Fricke

Biblische Schöpfungserzählungen finden sich in den meisten Lehrplänen für Religion an der Grundschule, sei es auf der Grundlage der sog. priesterlichen Fassung (Gen 1,1-2,4a) oder der sog. jahwistischen (Gen 2,4b-25). Können wir als Lehrkräfte davon ausgehen, dass Kinder diese Erzählungen mit Zustimmung aufnehmen? Oder müssen wir damit rechnen, dass sie diese als überholt zurückweisen? Was lässt sich darüber hinaus über den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit diesen Texten in Erfahrung bringen? Zur Beantwortung dieser Fragen stelle ich das Gespräch einer Gruppe von Schülerinnen der 4. Jahrgangsstufe über die erste Schöpfungserzählung vor und analysiere es. Dabei werden sich auch wichtige Elemente einer „Theologie von Kindern“ herauskristalisieren.

In einer Befragung, die ich im Jahr 2001 im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts mit knapp 50 bayerischen Religionslehrkräften zum Thema „Schwierige‘ alttestamentliche Texte in der Grundschule“ als Voruntersuchung zu den empirischen Erhebungen mit Kindern durchgeführt hatte, gaben einige Lehrer/innen auch die Schöpfungserzählungen als „schwierig“ an. Zwar sahen sie selbst keine Schwierigkeiten, die Aussagen der Bibel und der modernen Naturwissenschaft neben einander wahr sein zu lassen, benannten jedoch Schwierigkeiten auf der Kinderebene, die dann ihrerseits Auswirkungen auf die Lehrkraft und den Unterricht hatten.

Eine *Katechetin* sagt: „Die Kinder kennen die wissenschaftliche Erklärung und versuchen einen als Lügner hinzustellen. Es folgt eine lange Diskussion um die Glaubwürdigkeit der Bibel.“ Ähnlich äußert sich eine *Lehrerin*: „Schöpfungsgeschichte ist manchmal ‚schwierig‘ zu behandeln, weil manche Kinder stark von den Medien und der in unseren deutschen Schulen herrschenden Meinung geprägt sind ‚Die Menschen stammen vom Affen ab.‘“ Ein *Pfarrer* benennt als Schwierigkeit den „Kontrast zum modernen Weltbild und den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen – manchen Schülern in der Grundschule ist das schon bewusst: Sie denken dann: früher haben die Menschen so gedacht wie im AT, heute sind wir klüger.“

1. Anlass der Kindergespräche

Hier stellt sich sofort die Frage, wie sich die Wahrnehmung der Lehrer zu der von Schülern verhält. Als zweiten Schritt habe ich daher eine Untersuchungsreihe mit Schülern durchgeführt. Allerdings ist es im Unterricht oft nicht möglich, mit Kindern eingehend über ihre Anfragen und Meinungen zu sprechen, oder ihnen einen Rahmen zu ermöglichen, in dem sie sich selbständig mit biblischen Texten auseinandersetzen können, weil der Stoff „durchgebracht“ werden muss, die Zeit nicht ausreicht oder die Klasse zu groß ist. F. Schweitzer betont, wie wichtig dies gerade im Sinne einer *Theologie mit Kindern* für die *Bibeldidaktik* wäre:¹

¹ SCHWEITZER 1999, 242.

- (1) Es geht darum, Kinder und Jugendliche „als aktive Rezipienten ... so sorgfältig wahrzunehmen, dass ihre Deutungen erkannt und – soweit als möglich – in ihrem Eigensinn nachvollziehbar werden“.
- (2) Daneben sollen sie „dauerhaft zu eigenem auslegendem Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden, was nur gelingen kann, wenn sie von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können und im selbständigen Auslegen [...] unterstützt werden.“

Beide Aspekte, das Wahrnehmen der Kindergedanken, und die Möglichkeit, dass Kinder sich im selbständigen Umgang mit der Bibel erproben, habe ich in meiner Arbeit an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule mit den Kindern umzusetzen versucht. Das *Gruppengespräch*, das ich hier vorstelle, fand im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchungsreihe an der Grundschule statt. Acht Schülerinnen meiner Religionsklasse, die meisten etwa 10 Jahre alt (Anfang der 4. Klasse), kamen fünf Wochen lang für je 60 Minuten freiwillig nachmittags an ihrer Grundschule in Nürnberg zusammen und beschäftigten sich unter meiner Leitung mit den biblischen Schöpfungserzählungen aus Gen 1-2. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet.

Methodisch steht im Hintergrund die sog. *Gruppendiskussion*.² Sie hat Ähnlichkeit mit den *Kreisgesprächen* beim Morgen- oder Montagskreis.³ Die Kinder regen einander zu freimütigen, offenherzigen Beiträgen an und streifen dabei viele Aspekte.⁴ Ich habe in diesen Gesprächen eine (unvermeidliche) Doppelrolle eingenommen: Auf der einen Seite versuche ich als *Forscher* möglichst viel über die Vorstellungen, Gedanken, Sinn- und Deutungssysteme der Kinder zu erfahren und halte mich dadurch mit eigenen inhaltlichen Stellungnahmen mehr zurück als im Unterricht. Auf der anderen Seite bleibe ich für die Kinder ihr *Religionslehrer*, zu dem sie – und das ist eine wichtige Voraussetzung für ein freimütiges Gespräch – schon zwei Jahre lang eine Beziehung aufgebaut haben. Die Äußerungen der Kinder sind daher immer in diesem Gesamtkontext zu verstehen.

Bei der Auswertung der Gespräche haben mich verschiedene Aspekte interessiert:

- Selektion/Identifikation: Wie und wo setzen die Kinder ihre Schwerpunkte bei der Erzählung? Für welche Dinge interessieren sie sich besonders?
- Anpassung/Autonomie: Wie stellen sich die Äußerungen der Kinder im Hinblick auf das Gefüge in der Gruppe dar? Gibt es Anpassungen, Gegenreaktionen, Meinungsführer, Abweichler?
- Fragen/Probleme: Welche Fragen stellen Kinder? Wohin geht ihr Interesse? Was empfinden sie als „schwierig“?
- Strategien/Lösungen: Welche Lösungsvorschläge machen die Kinder selbst für die aufkommenden Fragen?

2. Auszüge aus den Kindergesprächen

Zuerst lese ich den Kindern die Erzählung von Gen 1 in einer vereinfachten Fassung von D. Steinwede vor, die ich selbst leicht bearbeitet habe. Danach lesen die Kinder sie selbst. Anschließend sollen sie Fragen aufschreiben, die sie zu der Erzählung haben, danach zeichnen sie die verschiedenen Tage der Schöpfung. Es ist besonders wichtig, die Kinder im Sinne von Peter Bichsel („Kinder leben in Fragen, Er-

² LAMNEK 1998.

³ HEINZEL 2000, 122.

⁴ LAMNEK 1998, 74

wachsene leben in Antworten.“) - selbst Fragen stellen zu lassen, weil wir dadurch mehr über ihre Relevanzsysteme erfahren,⁵ etwa welche Aspekte des Textes sie besonders beschäftigen.

Einige der von den Kindern aufgeschriebenen Fragen lauten:

„Warum war alles durcheinander? / Wie wurden Land und Meere? / Wann hat Gott die Kontinente erfunden? / Warum war am sechsten Tag zweimal ein Gespräch? / Warum hat er denn nichts zum Trinken und Essen erschaffen? / Warum hat er keine Kinder erschaffen? / Warum gab es keine Dinosaurier in der Geschichte? / Warum ruhte Gott am „siebten“ Tag? / Warum gibt es nur 7 Tage? / Was Gott sprach, wurde es so? / Warum wurde es immer so, wenn Gott es sagte? / Wie ist Gott gekommen?

Die Frage, warum Gott keine Kinder erschaffen hat, zeigt zweierlei: Das Kind, das diese Frage gestellt hat, fühlt sich offenbar nicht durch die Begriffe „Mann“ und „Frau“ repräsentiert. Dem Bedürfnis nach Identifikationsmöglichkeiten wird nicht entsprochen. Hier sehen wir, dass die Perspektive der Kinder eine wichtige Ergänzung zur Erwachsenenperspektive sein kann, denn es stellt sich ja zurecht die Frage, warum Kinder nicht vorkommen – sind sie nicht nach dem Ebenbild Gottes geschaffen? Oder hat der priesterliche Erzähler sie kulturbedingt nicht im Blick?

Die Kinderfrage nach den „fehlenden Dinosauriern“ entspricht den eingangs zitierten Lehreräußerungen über das schon früh vorhandene Wissen der Kinder zur Evolution:

LL⁶: Js, du hattest die Frage aufgeschrieben, kannst du was dazu sagen?

Js: Ja, eigentlich waren die Dinosaurier *vorher* da, bevor die Menschen kamen.

--: Nein.

--: Doch

Ma: Also ganz vorher waren diese Versteinerungen da, diese Tintendinger da.

LL: Wer kann noch was dazu sagen?

La: Weil die nicht in der Bibel vorkommen.

LL: Aber warum, meinst du, kommen die darin nicht vor?

Mi: Weil Gott mit denen nichts zu tun hat.

Ma: Ja, weil des nicht ganz am Anfang da war. Weil Gott hat schon was mit den Dinosauriers zu tun, weil er sie hat ja geschaffen.

Js: Ja.

C: Die Dinosaurier sind doch Tiere! Und da sagt er: „und alle anderen Tiere“.

Das Spektrum der Antworten reicht also von „Gott hat mit denen nichts zu tun“, über „Gott hat sie geschaffen“, aber die erzählte Geschichte reicht nicht bis an den absoluten „Anfang“ bis „sie sind unter dem Sammelbegriff Tiere zu subsumieren“. Der Verlauf des kurzen Wortwechsels macht deutlich, dass ein Eingehen auf die Anfragen der Kinder bzw. ein offenes Gespräch die Widerstände gegen eine Erzählung abbauen bzw. die Kinder aktivieren kann, selbst Erklärungen und Auslegungen zu versuchen.

3. Ist Gott der Bestimmer?

Das längste Gespräch ergab sich zur Kinderfrage „Was Gott sprach, wurde es so?“ bzw. „Warum wurde es immer so, wenn Gott es sagte?“ Ich stelle es in Abschnitten vor und kommentiere es:

⁵ BOHNSACK 2000, 21.

⁶ Legende: LL (Fricke), Mädchen: Ma, Js, C, Jn, Li, Mi, La, S; „--“ für Person nicht zu identifizieren, „...“ für nicht verständlich, oder eine Pause, [eckige Klammer für Ergänzungen und Erklärungen]

S: Warum wurde es immer so, wenn Gott es sagte?

LL: Wie meinst du das?

S: Gott ist doch kein, kein [überlegt], kein Gott, kein Herrscher über die Welt. So ist es.

Mi: Doch.

[verschiedene]: Doch. Doch.

S: Nei-hein!

Js: Du denkst nicht an Gott.

LL: Jetzt haben wir zwei verschiedene Meinungen. S. sagt, Gott ist nicht Herrscher der Welt und Mi. sagt „doch“.

Li: Wir hier [zeigt auf sich und zwei andere Kinder] halten alle zu S.

Wie sich auf mein Nachfragen hin zeigt, verbirgt sich hinter S.'s Frage eine Überzeugung, nämlich, dass Gott nicht auf einen Befehl hin etwas erschaffen kann, weil er „kein Herrscher über die Welt“ ist. Die klare Position von S. ruft eine Gegenrede von Mi. und auch Js. hervor, die S. vorhält, dass sie nicht an Gott denke. Daran schließt sich die Reaktion von Li. an, die inhaltliche Positionen mit Bündnissen in der Gruppe zu verknüpfen sucht.

LL: Jetzt müsst ihr noch erklären, wie ihr das meint.

Mi: Also ich würd sagen, Gott *ist* der Herrscher, weil wer könnte sonst noch auf der Welt hier alles erschaffen, und also ist er der Herrscher über der ganzen Welt.

S: [verneinend] A-aa. Jeder Mensch kann doch für sich selber bestimmen. Da muss er doch nicht auf den doofen Macker da oben hören.

Mi: Einerseits hat sie recht, aber andererseits ... [unverständlich, weil C. gleichzeitig spricht].

C: Aber Gott hat uns doch geschaffen und der hält des oben wie ein Elektroauto und drückt drauf: „Jetzt geht Mi. z.B. aufs Klo!“, und dann *geht* Mi. aufs Klo.

Mi. greift in ihrer Äußerung die gedankliche Verknüpfung auf, die S. schon hergestellt hatte, zielt aber in die umgekehrte Richtung: Niemand außer Gott könnte die Welt erschaffen, folglich ist Gott der Herrscher. Nun nimmt das Gespräch eine erstaunliche Wendung. S. bezieht den Herrschaftsgedanken auf eine ganz andere Ebene, nämlich die der *Selbstbestimmung* des Menschen in seinem Leben: „Jeder Mensch kann doch für sich selbst bestimmen.“ Bei S. scheint die Vorstellung vom „Bestimmer-Gott“ *Aggressionen* auszulösen, denn sie unterstreicht ihre Aussage noch mit der Bemerkung „doofer Macker da oben“. Es ist nicht klar, was diese sehr abwertende Ausdrucksweise motiviert, aber aus dem weiteren Verlauf des Gespräches ist zu vermuten, dass hier Gefühle anderen Autoritätspersonen gegenüber auf Gott übertragen werden. C. widerspricht S. und führt dabei die Vorstellung ein, dass der Mensch von Gott mittels einer *Fernsteuerung* gelenkt werde.

Ma: Ja der steuert alles, der hat so tausend Dinger [macht Drückbewegungen auf eine Fernsteuerung] dü, da ...

S: Ich find jetzt C.'s Beispiel ganz gut, wenn der jetzt steuert, ob man aufs Klo geht oder net [einige kichern], und zwar, des is ja gar nicht so. Der drückt nicht einfach da drauf: „So, der Herr Fricke hat heute Kindergruppe mit dem und dem Kind!“ Des hat der Herr Fricke herausgefunden z.B., oder aufs Klogehen das macht der Körper.

Li: Wenn er muss, dann muss er.

S: Ja! Und wenn er Hunger hat, dann isst er was. Der [Gott] sagt nicht: „Mensch, du hast jetzt Hunger!“

C [dagegen haltend]: Ja, der Gott ist doch oben, der steuert ja!

Jn: Wenn die Mama sagt: „Du musst jetzt ein Buch lesen!“ Das brauche ich nicht machen.

C: Ich will noch was zur S. sagen, im Gegenteil halt, der sagt ja nicht: „Du musst des machen!“, sondern der ist oben wie an nem Computer und hat tausend irgendwelche Computer da, der *steuert* ja einen, der kann nicht sagen: „Du musst des machen!“, sondern der macht im Himmel mhmhm [spielt eine Person, die nachdenkt und plant], jetzt sagt die S. z.B.: „Bitte keine Bücher aus dem Raum mitnehmen“ [zitiert ein Schild im Klassenzimmer], und der steuert dann und die L. antwortet: „Nichts für Schlafmünzen“ [DM-Münzenkampagne 2001 mit G. Jauch] und dann sagt die S. ...

S [unterbricht]: Dann müssen wir das machen! – [aber] Wir sind doch keine Roboter!

Mi: Also ich würde jetzt noch sagen zur Li., was sie gesagt hat mit den Eltern. *Gott* bestimmt des ja, was der Papa von Jn. jetzt sagt, net der Papa.

Li: Als hätten wir da oben Antennen und da unten Räder und der steuert uns. Z.B. die S. geht jetzt zur Schule raus, – aber so viele Finger hat der doch gar net ...

S: Der Gott – die Mi. sagt., ist da oben der Herrscher. Wenn das so wäre, wär doch doof, weil, musst mal vorstellen, allein in Nürnberg hat’s schon Tausende von Einwohnern, was denkst du, was ganz Deutschland hat, ganz Europa, die ganze Welt!

Mi [unterbricht]: Gott macht des mit dem Gehirn, der macht des ganz bestimmt net mit den Fingern!

S: Ich bin noch nicht fertig! Z.B. meine Mutter sagt: „Staub dein Regal ab! Und ich sage: „Ich habe jetzt keine Lust dazu, ich mach jetzt lieber mein Aquarium oder meinen Hamster sauber!“ Ich bestimmt des selber, was ich arbeite.

Das Gespräch verläuft auf zwei Ebenen (1) Gott – Mensch und (2) Lehrer/Eltern – Kind. Beide Ebenen spiegeln einander wider. Ma. greift das Bild von der Fernsteuerung auf. S. ihrerseits widerspricht und argumentiert, der Körper mache das „Klogehen“ und die Kindergruppe würde vom Lehrer bestimmt. Jn. redet auf einer neuen Ebene: Bei ihr geht es um die Beziehung zwischen Mutter und Tochter und der Frage, ob die Tochter selber bestimmen kann, ob sie ein Buch liest oder nicht. C. relativiert ihre vorherige Aussage und stellt sich die Steuerung durch Gott indirekter vor. Diese Differenzierung scheint für S. keinen Unterschied zu machen, sie lehnt eine Vorstellung, Roboter zu sein, ab. Mi. argumentiert ähnlich wie C., dass das Gott die Steuerung nicht manuell vornimmt, sondern nur in Gedanken. S. betont, dass sie auch ihrer Mutter gegenüber selbst bestimmen möchte, wann sie welche Arbeiten macht.

Mi: Ich wollt sagen, z.B. wenn Gott sagt: „Wenn du keine Lust hast, aufzustehen und in die Schule zu gehen“,

Li [dazwischen]: Des sagt meine Mama und nicht der Gott!

Mi: Gott sagt: „Jetzt steh auf“ und so, in deinen Gedanken. „Jetzt steh auf und geh zur Schule, du musst was lernen.“ Und der Teufel sagt dann zu dir: „Nein, schwänz die Schule“ und so.

S: Jetzt glaubst du auch noch an den Teufel. [mehrere lachen]

Mi: Nee, ich meine, jeder hat ne verschiedene Meinung.

LL: Du siehst es also so, dass Gott in den Gedanken wirkt.

Mi: Gott will immer das Gute ...

Js: Ich will in’n Himmel kommen und nicht zu die Teufel.

Mi. bringt einen neuen Gedanken in die Runde: Der Mensch bzw. das Kind ist in seinen Gedanken zwei Instanzen ausgesetzt: Einerseits ermahnt Gott das Kind, „zur Schule zu gehen und was zu lernen“, während der Teufel dem Kind das Schwänzen eingibt. Das Verweigern des Lernens wird hier mit „böse“ assoziiert, während im Abschnitt vorher, die Verweigerung einer elterlichen Anordnung mit „Selbstbestimmung“ verbunden wird. Hier zeigt sich, wie unterschiedlich die Kinder sind: Mi ist ganz davon überzeugt, dass Gott alles Tun bestimmt (auch was der Vater sagt, s.o.) und auf

der anderen Seite der Teufel steht. S. dagegen glaubt nicht an Gott und betont, dass alles Tun des Menschen selbstbestimmt ist.

La: Aber der Gott, der ist doch im Himmel. Und wie kann er uns dann steuern, des ist zu weit entfernt.

Li: Genau!

La: Auch wenn wir ne Antenne hätten, könnte der Gott immer noch nicht, da wär die doch meterlang!

La: Und wo der Gott überhaupt *ist*!

Js: Also ich meine, es sind zu viele Menschen. Vielleicht hat er uns erschaffen, aber deswegen kann er uns doch nicht steuern, oder?

LL: Des wär jetzt ne neue Meinung: „Er hat uns erschaffen, aber er steuert uns nicht völlig.“

C, Mi u.a.: Genau.

LL: Wenn ich jetzt zusammenfasse, habe ich drei verschiedene Meinungen gehört. Die eine war gewesen, „er steuert uns überhaupt nicht“, andere sagen, „er steuert uns“ und manche sagen, „er hat uns erschaffen, aber er steuert uns nicht“.

C: Also, aber wenn die Mama jetzt sagt „räum das Zimmer auf“, dann räume ich es auf. Und zum Thema von der Js: des stimmt zwar, aber der hat vielleicht auch ne Frau und Kinder, und die helfen ihm ja auch [andere lachen laut].

In diesem Abschnitt wird noch einmal die Frage erwogen, wie das Steuern Gottes vorzustellen sei, wobei die Kinder selbst merken, dass ihre Bilder nicht so richtig überzeugend sind, v.a. bei der Frage, wie Gott die *vielen* Menschen steuern soll. Aber auch da ergibt sich durch den Beitrag von C. eine neue Lösung: Jemand hilft Gott bei der Arbeit. Das Lachen der anderen zeigt, dass dieser Vorschlag jedoch nicht auf ernsthafte Zustimmung stößt.

Mi: Ich finde, er steuert uns zwar nicht, aber er hat die Welt erschaffen, also ist er auch der Herrscher der Welt.

S: Aber Herr Fricke, er hat die Welt nicht erschaffen! ... Da waren Planeten und die Erde, und irgendwann kam das Wasser, dann kam Salz ins Wasser, dann kamen die kleinen Tiere, die Fische und Haie und die sind dann an Land gekrabbelt, und dann nach Millionen Jahren waren dann die Dinosaurier, und aus denen sind die Menschen geworden. – Für des hat man ja auch Beweise. Für die Geschichte [Gen 1] hat man nur einen Beweis: die Bibel. Und ich weiß auch nicht, ob die stimmt.

La: Die stimmt eigentlich nicht.

Js: Die S. denkt halt nicht an Gott.

S: Eben.

Li: Ich auch nicht.

Js: Und die anderen denken halten an Gott.

In diesem Abschnitt werden noch einmal die Positionen dargelegt. S. glaubt nicht an Gott und sie zieht auch die Bibel in Zweifel. La und Li vertreten eine ähnliche Meinung. Js wiederholt ihre Einschätzung vom Anfang, dass S. nicht an Gott „denkt“, die anderen aber, vor allem Mi, C, und Js an Gott denken d.h. glauben.

4. Auswertung und Deutung

Wir haben einen Ausschnitt aus der Vorstellungswelt der Kinder gesehen und gleichzeitig Spuren der Bibelauslegung durch Kinder verfolgt. Wie lassen sich die Befunde im Hinblick auf eine mögliche „Theologie von Kindern“ deuten?

4.1 Intellektuelle Fähigkeiten und Weltbilder der Kinder

Als das Kennzeichen des Kinderglaubens schlechthin gilt der Anthropomorphismus: Gott gestaltet die Welt mit seinen Händen, hört mit seinen Ohren und sieht mit seinen Augen alles, greift überall ein usw.⁷ Diesem Denken wird eine gewisse Naivität attribuiert.⁸ Die meisten Mädchen in der Gruppe zeigen diesen Glauben, gleichzeitig wird auch deutlich, wie sie sich immer wieder von ihm *distanzieren*, wenn sie z.B. ihre eigenen Ideen von Gottes „Fernsteuerung“ kritisieren. Hier bewirkt das Gespräch einen Erkenntnisfortschritt, der zur Relativierung bestimmter Vorstellungen führt. Das zeigt, wie früh sich Kinder schon *differenziert* mit Glaubensthemen auseinander setzen. Damit ist ein weiteres verbunden: In der Religionspädagogik herrscht die Überzeugung vor, dass es „ein ursprüngliches Weltbild des Kindes“ gebe, „das in Form und Funktion dem ursprünglich mythischem Bewusstsein der Menschheit vergleichbar ist“.⁹ Es sei nicht von Erwachsenen übernommen und existiere auch noch vor der Begegnung mit den biblischen Schöpfungsmythen. Das sei der Grund dafür, dass diese mit „Leichtigkeit“¹⁰ vom Kind aufgenommen würden. Die These von der *Leichtigkeit* scheint mir jedoch angesichts der vorliegenden Vignette und auch der eingangs zitierten Lehreraussagen nicht verallgemeinerbar zu sein.

4.2 Glaube – Zweifel/Un Glaube/Atheismus

Das Protokoll bietet keine religionspädagogische Idylle. Es illustriert, dass keineswegs alle Kinder, die interessiert an der Gruppe (und am Religionsunterricht) teilnehmen, auch an Gott glauben. Manche zeigen schon einen „Atheismus im Kindesalter“,¹¹ den sie argumentativ vertreten können. Die Kinder selbst erleben diese Pluralität von Überzeugungen in der Gruppe und reagieren darauf. Manche Meinungen sind von den einzelnen Kindern selbst hervorgebracht, andere erwachsen aus Bündnissen in der Gruppe (wer hält zum wem?). Der Glaube bzw. Unglaube in der Gruppe ist ein Spiegelbild unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der ja beide Haltungen zu finden sind, oft sogar in einer einzigen Person. So könnte man das Gruppengespräch auf einer weiteren Ebene auch als einen inneren Diskurs eines Individuums verstehen! Als Forscher habe ich die Pluralität der Meinungen lediglich festgestellt. Als Lehrkräfte können wir sicherlich deutlicher Stellung für die eigene Glaubensposition beziehen, zurückfragen, was ein Kind zu einer kritischen Äußerungen Gott gegenüber veranlasst bzw. religionskritischen Äußerungen widersprechen, aber wir dürfen auch nicht hinter die Erkenntnis zurück, dass es bei religiöser Erziehung um Lernziele und -verfahren geht, „sich Werte zu eigen zu machen“ und „Werte in Frage zu stellen“¹². Ich halte es deshalb für wichtig, dass die Kinder im RU lernen, dass sowohl *Zustimmung* als auch *Abgrenzung* sein dürfen. Auch auf diese Weise erwerben sie sich Entscheidungskompetenz in Sachen Glauben.

4.3 Selbstbestimmung – Kontrolle

Wir wissen nicht, wie eine Gruppe von Erwachsenen über Gen 1 gesprochen hätte. In der Welt der Exegese, z.B. in Claus Westermanns Genesiskommentar, taucht der Gedanke der menschlichen Selbstbestimmung im Zusammenhang mit dem Schöpfungshandeln Gottes zumindest nicht auf. Die Schülerinnen machen ihn zu ihrem

⁷ FETZ 2001, 344.

⁸ KALLOCH 2001, 248.

⁹ FETZ 2001, 341.

¹⁰ ebd., 343.

¹¹ ebd., 238.

¹² ZILLEBEN 2002, 234.

Hauptthema. Entwicklungspsychologisch ist die „Autonomie“ zunächst ein frühkindlicher Konflikttherd,¹³ gewinnt aber später in der Pubertät wieder zentrale Bedeutung. Die 10-jährigen Mädchen der Gruppe stehen noch vor dieser Phase, allerdings treten sie schon in die Vorpubertät ein: Das Erwachen der eigenen Identität, das Entfernen von den Eltern und die kritische Auseinandersetzung mit Autoritäten deuten sich schon an. Von daher wird verständlich, warum die Schülerinnen die Schöpfungserzählung unter dem Gesichtspunkt der *Fremdbestimmung* verhandeln. Ihre Auseinandersetzung mit Gott spiegelt sich in der Auseinandersetzung den Eltern gegenüber und umgekehrt – diesen Zusammenhang hatte schon Sigmund Freud erkannt (Gott „ist nichts anderes als ein erhöhter Vater“). Das Schöpfungshandeln Gottes (Gott spricht und es geschieht so) wird mit verschiedenen Beispielen des „Bestimmtwerden“ als dem Alltagsleben verknüpft: Die Eltern oder Lehrer sagen etwas, und „es geschieht so“. Das Wort von Kindern dagegen scheint oft bedeutungslos zu sein. In der Gruppe konnten sie im Reden und gehört Werden eine andere Erfahrung machen.

Der Bibeltext ist ein Medium geworden, Kindheitsbefindlichkeiten und –erfahrungen auszudrücken und noch mehr: Er hat eine Auseinandersetzung mit den Themen „Kontrolle“ und „Bestimmtwerden“ angeregt und sich darin für die Kinder als *relevant* erwiesen. Die Kinder haben sich z.B. nicht lange bei der naturwissenschaftlich orientierten „Dinosaurierfrage“ aufgehalten und dann den Text womöglich als überholt beiseite gelassen. Was hier geschehen ist, entspricht dem oben beschriebenen Modell Schweitzers: Kinder machen Erfahrungen darin, eigene Auslegungen im Gespräch zu entwickeln. Die Versuche der Kinder sind tastend und manche führen auch in Sackgassen – im Religionsunterricht könnte man hier weiterarbeiten (z.B. den Gedanken einbringen, dass Gott Freiheit ermöglicht). Aber ihre Ausdauer zeigt das hohe Interesse und ihr Lachen die Fähigkeit, sich auch wieder zu distanzieren – alles wichtige Elemente einer „Theologie von Kindern“.

Literatur

- BOHNSACK, RALF, Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 4., durchges. Aufl. Opladen 2000.
- ERIKSON, ERIK H., Identität und Lebenszyklus [1959]. Drei Aufsätze, übers. von Käte Hügel, 18. Aufl. Frankfurt a. M. 2000.
- FETZ, LUZIUS RETO/ REICH, KARL HELMUT/ VALENTIN, PETER, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 2001.
- HEINZEL, FRIEDRIKE, Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, in: dies. (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung, Weinheim/München 2000, 117-130.
- KALLOCH, CHRISTINA, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich, Münster 2001.
- LAMNEK, SIEGFRIED, Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, Weinheim 1998.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Kinder und Jugendliche als Exegeten?, in: BELL, DESMOND u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden, Wuppertal 1999, 238-245.

¹³ ERIKSON 2000, 60.

- STEINWEDE, DIETRICH, Von der Schöpfung. Ein Sachbilderbuch, Zeichnungen von Fulvio Testa, Lahr/ Düsseldorf 1972.
- WESTERMANN, CLAUS, Genesis 1-11, Biblischer Kommentar zum Alten Testament I/1, 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1999.
- ZILLEBEN, DIETRICH, Doppelte Religion. Aufräumen nach dem 11. September?, in: ZPT 54. Jg. (3/2002), 231-234.