

## „Warum lässt Gott zu, dass Menschen an andere Götter glauben?“

### Fragen der Kindertheologie und ihre religionsdidaktische Relevanz

Von Clauß Peter Sajak

Ein Klassenzimmer in einer überschaubaren Grundschule irgendwo im Umland einer Großstadt. Seit knapp vierzig Minuten bemüht sich eine Referendarin, ihre Examenslehrprobe im Fach Katholische Religion in bester Weise zu gestalten. Das Thema der Stunde lautet „Abraham bricht auf“ und es ist schon einiges passiert in den vergangenen 40 Minuten: Es wurde zur Gitarre gesungen, Steckpuppen sind aufgetreten, Karten wurden zugeordnet und angeklebt und vieles mehr. Die Referendarin befindet sich im abschließenden Kreisgespräch über Abrahams Vertrauen auf Gott, als eine Schülerin schnipsend den Finger hebt. Doch statt eines Statements über Abraham und sein Verhältnis zu Gott ertönt eine Frage durch das Klassenzimmer: „Frau Orth, warum lässt Gott eigentlich zu, dass Menschen an andere Götter glauben?“

Warum lässt Gott zu, dass Menschen an andere Götter glauben? – Wer unterrichtet, kennt solche einfachen und gerade deshalb fundamentalen Fragen, die zum einen zwar das sorgfältig geplante Konzept einer Stunde sprengen, zum anderen aber auf keinen Fall ignoriert werden können, weil sie pädagogisch wie theologisch von einer unbestreitbaren Dignität und Relevanz sind. Im Bereich der wissenschaftlichen Religionspädagogik sind solche Fragen in den vergangenen Jahren im Rahmen einer so genannten „Kindertheologie“ verstärkt aufgegriffen und reflektiert worden. Anton Bucher spricht in seinem programmatischen Aufsatz aus dem Jahre 2002, mit dem er das erste Jahrbuch für Kindertheologie eröffnete, von einem „neuen Paradigma“, das von größter Relevanz für die empirische Forschung wie auch für den religionspädagogischen Alltag sei (Bucher 2002, 27). In Anknüpfung an diese Arbeiten – und mit einem Fokus auf die religiöse Erziehung in der Schule – lautet die These dieses Aufsatzes: Religionsunterricht kann nur gelingen, wenn ReligionslehrerInnen in der Lage sind, auf die fundamentalen theologischen Fragen von Kindern in angemessener Weise einzugehen.

Im Folgenden soll deshalb knapp jenes religionspädagogische Feld skizziert werden, das inzwischen als „Kindertheologie“ bezeichnet wird, um hier exemplarische Fragen von

Kindern im Grundschulalter an Gott und Welt zu sammeln (1.). Die Kompetenz, auf diese Fragen antworten zu können, wird dann im Rahmen eines Elementarisierungsmodells beschrieben: Angemessen antworten können setzt die Fähigkeit zum Elementarisieren voraus (2.). Wie diese Kompetenz in der Aus- und Fortbildung künftiger ReligionslehrerInnen ausgewiesen, bearbeitet und eingeübt werden kann, soll dann im dritten Schritt bedacht werden (3.).

### 1. Kindertheologie und die ihr eigenen Fragen

Dass man inzwischen von einem ‚Paradigma‘ der Kindertheologie sprechen kann, verdankt die Religionspädagogik wohl auch ihrer philosophischen Nachbardisziplin, in deren Rahmen seit zehn Jahren explizit eine Kinderphilosophie entwickelt worden ist: Philosophieren mit Kindern erfreut sich großer Beliebtheit, nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der medialen und kommerziellen Öffentlichkeit, wie Jostein Garders Bestseller *„Sophies Welt“* oder Vittorio Hösles *„Café der toten Philosophen zeigen“* (Martens 1999). Friedrich Schweitzer hat an verschiedenen Orten darauf hingewiesen, dass sich Fragen einer Philosophie mit Kindern durchaus mit Fragen einer Theologie mit Kindern decken können. So nennt er fünf elementare Fragen von Kindern, die philosophische Perspektiven mit theologischen Fragestellungen verbinden, weil sie „zumindest potenziell religiöse“ Antworten verlangen (Schweitzer 2003a, 12). Diese Fragen lauten:

- Wer bin ich?
- Warum musst du sterben?
- Wo finde ich Geborgenheit?
- Warum soll ich gut handeln?
- Warum glauben andere Kinder an Allah (Jahwe/Ganesha/ etc.)?

Für Schweitzer gibt es nun keine „an den herkömmlichen Definitionen der beiden wissenschaftlichen Disziplinen abgelesene Unterscheidung“ (ebd., 10), sondern lediglich eine Distinktion, die sich aus den Implikationen kindlichen Nachdenkens über solche Fragen ergeben, zum einen für die Theologie, zum anderen für die Gesellschaft, in der das „Recht auf Religion“ (so der Titel einer zusammenfassenden Publikation von Schweitzer) des Kindes eben nicht mehr selbstverständlich ist. In diesem Sinne ist Kindertheologie in der Unterscheidung zur Kinderphilosophie ein Denken, das nicht nur über Denken, sondern über religiöses Denken reflektiert. Daraus ergibt sich auch, dass die Begriffsanalyse des Terminus Kindertheologie nicht etwa in einem naiven Sinne als Theologie für Kinder – also etwa als Abbilddidaktik für die Grundschule – verstanden werden darf, sondern als Theologie von Kindern die durch Theologisieren mit Kindern, ihre konkrete Gestalt gewinnt (ebd., 11–16).

An folgendem Beispiel wird dies sehr schön deutlich: Der Frankfurter Neutestamentler Stefan Alkier berichtet im zweiten Band des Jahrbuchs für Kindertheologie von seinem Gespräch mit dem neunjährigen Max über das Gleichnis von den Arbei-

tern im Weinberg (Mt 20,1–16). Nach gemeinsamer Lektüre des Gleichnisses entspannt sich folgender Dialog:

ALKIER: Was meinst du[,] sagt die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg über das Himmelreich aus?

MAX: Das Himmelreich ist ohne mürrische Arbeiter oder kennst du einen mürrischen Arbeiter im Himmel?

ALKIER (irritiert): Wie meinst du das?

MAX: Es gibt keine mürrischen Arbeiter im Himmel, weil dort niemand sauer ist auf einen anderen! Im Himmelreich ist keiner sauer, weil es dort Engel gibt und keiner braucht neidisch auf andere zu sein, weil es allen gut geht.

ALKIER (nachdenklich): Dann ist es im Himmelreich also anders als in unserem Leben, denn hier gibt es ja schon auch Streit und Neid, es gibt ganz Reiche und ganz Arme und viele haben nicht einmal, was sie zum Leben brauchen.

MAX: Ja, ich streite mich sogar manchmal mit meinen Freunden, die ich gut leiden kann.

[...]

ALKIER: Aber warum erzählt Jesus Geschichten vom Himmelreich?

MAX: Weil Jesus will, dass wir wissen, wie das Himmelreich ist.

ALKIER: Warum will Jesus, dass wir das wissen?

MAX: Damit wir nicht immer darüber nachdenken müssen, wie es wohl im Himmel ist.

(Nach Karweick/Alkier 2003,58–59)

Es wird deutlich, wie hier in einem aktiven Theologisieren beider Gesprächspartner – Kind wie Theologe – eine ernst zu nehmende Interpretation des Gleichnisses entwickelt wird. In diesem Sinne wird hier im Dialog mit dem Kind von diesem eine theologische Deutung eigener Relevanz und Originalität „ins Leben gerufen“ – um den klassischen Begriff der antiken sokratischen Philosophie zu verwenden, die für das Kind offensichtlich von hoher Bedeutung ist.

Wie sich mit Kindern über religiöse Themen trefflich reflektieren lässt, hat auch der Aachener Religionspädagoge Rainer Oberthür in zahlreichen Publikationen aufgezeigt. In seinem Handbuch „Kinder und die großen Fragen“ hat er mit Kindern gemeinsam jene Fragen gesammelt und geordnet, die das Zentrum einer Kindertheologie im eben beschriebenen Sinne ausmachen. An den Anfang des gemeinsamen Nachdenkens stellte Oberthür das Gedicht Kleine Frage von Erich Fried (Oberthür 1995, 13):

Kleine Frage

Glaubst du  
Du bist noch zu klein  
Um große Fragen zu stellen?

Dann kriegen  
die Großen  
dich klein  
noch bevor du  
groß genug bist.

Oberthür schrieb die erste Strophe – also die erste Frage – an die Tafel und ließ dann die Kinder sammeln, was denn „große Fragen“ seien. Den Fragenkatalog seiner 2. Klasse hat er später durch eine Reihe weitere empirischer Untersuchungen verifizieren lassen. Folgende Fragekategorien weist Oberthür aus:

1. Fragen nach der Identität, z.B. „Wieso bin ich so, wie ich bin?“
2. Fragen nach der Welt, z.B. „Kommt man im All an ein Ende?“
3. Fragen nach dem Zusammenleben, z.B. „Warum gibt es immer Streit?“
4. Fragen nach dem Leid, z.B. „Warum schafft Gott den Tod nicht ab?“
5. Fragen nach einem Leben nach dem Tod, z.B. „Was mache ich wenn ich tot bin?“
6. Fragen nach der Wirklichkeit von Sprache, z.B. „Wieso heißt Gott Gott und nicht Mensch?“
7. Frage nach der Wirklichkeit Gottes, z.B. „Gibt es überhaupt Gott?“

Eine alternative Kategorisierung, die nicht die theologischen Inhalte zum Gegenstand hat, sondern welche die Genese der Fragen aus den Strukturen kindlichen Denkens zu erklären versucht, hat der britische Religionspädagoge John M. Hull (1997) vorgenommen. In seinem Buch „Wie Kinder über Gott reden“ unterscheidet er in drei Kapiteln zwischen Fragen, die

1. durch das kindliche Denken in Bildern (z.B. „Wo wohnt Gott?“)
  2. durch Formen moralischen Urteilens (z.B. „Liebt Gott auch Einbrecher?“)
  3. durch das Nachdenken über die Wirksamkeit von Gebet und Gottesrede (z.B. „Warum würfele ich nie eine Sechs, obwohl ich vorher immer bete?“)
- entstehen.

Beide Perspektiven, der Blick auf die Inhalte wie auch auf die religionspsychologischen Voraussetzungen, sollen eine Rolle spielen, wenn es im nächsten Schritt darum geht, in angemessener Weise mit diesen Fragen von Kindern im Rahmen des Religionsunterrichts umzugehen.

## 2. Antworten lernen heißt elementarisieren lernen

Im zweiten Schritt gilt es zu veranschaulichen, wie Fragen der Kindertheologie ernst genommen und im unterrichtlichen Zusammenhang angemessen bearbeitet werden können. Es war im Einleitungsteil von der Dignität und Relevanz kindlicher Fragen die Rede. Tatsächlich gewinnt die Kindertheologie ihren Reiz und ihren Anspruch auch dadurch, dass in den Fragen die großen Themen- und Problemkreise von Religion in elementarer Form artikuliert werden. In diesem Sinne ist Kindertheologie ‚Fundamentaltheologie‘. Einem in solcher Weise elementaren Fragezusammenhang muss ein elementares

Antwortgeschehen zugeordnet sein. Wenn Elementarisierung im pädagogischen Kontext als die allen Lehr-Lernprozessen zugrunde liegende Konzentration von Sachzusammenhängen mit dem Ziel der Vermittlung (Lehren) und Aneignung (Lernen) definiert ist, so gilt dies erst recht für die didaktische Bearbeitung von religiösen Fragen von Kindern und den mit diesen verbundenen theologischen Zusammenhängen: Hier muss auf fundamentale Fragen nach dem Elementaren (= dem Grundlegenden) konzentriert geantwortet werden.

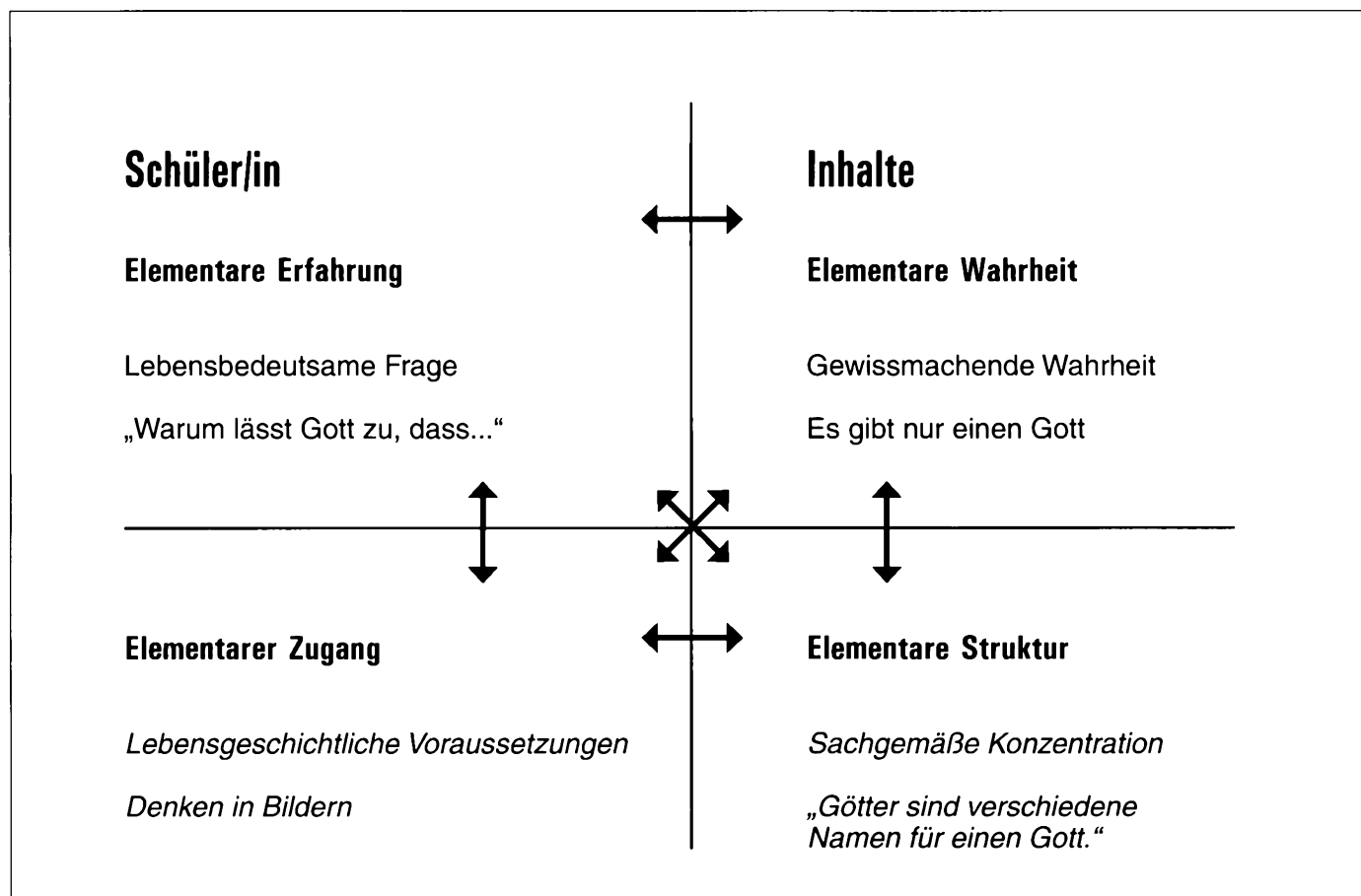
Auf Kinderfragen eingehen aber heißt: Elementarisieren können. Dieses Elementarisieren erweist sich als mehrdimensionales Vermittlungsgeschehen zwischen SchülerIn und Sache/Inhalt, das in einschlägiger und bisher unüberholter Weise von Karl-Ernst Nipkow entfaltet worden ist (Nipkow 2002). Nach Nipkow zeigt sich im religionsdidaktischen Vermittlungsgeschehen das ‚Elementare‘ in vierfacher Weise:

1. als elementare Erfahrung, die zum Beispiel in einer lebensbedeutsamen Frage oder einem artikulierten Themenwunsch hörbar wird;
2. als elementarer Zugang, der sich aus den sozialpsychologischen Voraussetzungen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen des oder der Fragenden ergibt;
3. als elementare Wahrheit, in der die befragte Sache als das gewissmachende Wahre aufscheint;
4. und schließlich als elementare Struktur, in der das Wahre seine der Frage und dem Zugang angemessene Konzentration findet.

Nipkows Schüler Friedrich Schweitzer hat diesen Erscheinungsformen des Elementaren später noch eine fünfte Dimension hinzugefügt, nämlich die elementare Form des Lernens: Hier findet die didaktische Konzentration der elementaren Struktur ihre methodische Konkretion (Schweitzer 2003b).

Ordnet man diese Dimensionen nun in die dialogische Struktur unterrichtlicher Zusammenhänge bzw. in den didaktischen Rahmen eines Aneignungsprozesses zwischen SchülerIn und Sache/Inhalt ein, so ergibt sich das vorliegende vierdimensionale Vermittlungsmodell, in dem die vier Formen des Elementaren nach allen Seiten wechselwirksam sein müssen, damit Elementarisierung in zureichendem Maße stattfinden kann (Nipkow 2002, 451–456; Schweitzer/Nipkow/ Faust-Siehl/Krupka 24–31; Oberthür 1998, 27).

In der geschilderten Unterrichtssituation stellt eine Schülerin die Frage: „Warum lässt Gott zu, dass Menschen an andere Götter glauben?“ Damit markiert sie den Beginn eines Elementarisierungsprozesses, der dadurch angestoßen worden ist, dass lebensbedeutsame Erfahrungen – andere Menschen verehren offensichtlich andere, mir fremde Götter – in der Perspektive der strukturalistischen Voraussetzungen – konkretes-operationales Denken und mythisch-wörtliches Glaubensverständnis – als Frage an die Wahrheit – Gott ist doch einzig – herangetragen werden. Aufgabe der/s LehrerIn ist es nun, unter Berücksichtigung der elementaren Erfahrungen und



**Holocaust-Denkmal-Berlin; Foto: Kurt Zisler**

Zugänge elementare Strukturen zu konturieren, in denen die Wahrheit in angemessen reduzierter und konzentrierter Form in diesem Prozess zur Sprache gebracht werden kann. Dazu bedarf in den meisten Fällen eines Theologumenons, das die Wahrheit in den Begriff bringt. In unserem Fall könnte dies das Modell eines religionstheologischen Inklusivismus sein, der dann in den elementarisierenden Satz gefasst werden kann: „Ich glaube, dass die Menschen verschiedene Namen für Gott benutzen, Gott aber immer der eine und einzige ist.“

**3. Voraussetzung für gelingendes Elementarisieren: Kompetenzentwicklung**

Damit Elementarisierung in der nun beschriebenen Dynamik geschehen kann – also: damit Kinder angemessene Reaktionen auf ihre theologischen Fragen erhalten –, bedarf es spezifischer Kompetenzen, die LehrerInnen als Initiatoren und ModeratorInnen von Lernprozessen mitbringen müssen. Mit Blick auf das elementar Wahre ist zuerst eine theologische Kompetenz notwendig, die LehrerInnen befähigt, in den verschiedenen Themenbereichen der Kinderfragen ein Theologumenon, also ein theologisches Erklärungsangebot, für sich auszuwählen und zu durchdenken. Mit Blick auf die elemen-

taren Erfahrungen von SchülerInnen ist eine hermeneutische Kompetenz unverzichtbar, die Kommunikation und Verstehen im unterrichtlichen Gespräch ermöglicht. Damit zusammen hängt eine religions- oder auch entwicklungspsychologische Kompetenz, mit der LehrerInnen die elementaren Zugänge der SchülerInnen entschlüsseln können. Im Zusammenspiel mit Theologie, Hermeneutik und Psychologie bedarf es schließlich einer didaktischen Kompetenz, die LehrerInnen befähigt, theologische Modelle mit Blick auf die Ausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen in inhaltlich angemessener Weise zu strukturieren, didaktisch zu reduzieren und zu konzentrieren. Im Zusammenspiel aller dieser Kompetenzen kann Elementarisierung gelingen.

Lehrerausbildung in der ersten, zweiten wie dritten Phase – an der Hochschule, im Referendariat und in der berufsbegleitenden Fortbildung tut also gut daran, in den unterschiedlichen Studienordnungen und Lehrveranstaltungen neben der theologischen, die hermeneutische, die entwicklungspsychologische und die didaktische Kompetenz von künftigen ReligionslehrerInnen in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten.

Die entscheidende Kompetenz aber, die allen anderen aber zugrunde liegt, und die kein Mentor, keine Dozentin, kein Professor und keine Fachleiterin LehrerInnen abnehmen kann ist die der Entwicklung einer persönlichen Theologie – vielleicht kann sie in Anlehnung an die Kindertheologie ruhig einmal die ‚Lehrerinnen- und Lehrertheologie‘ genannt werden.

Keine ReligionslehrerIn wird in zureichender Weise mit den elementaren theologischen Fragen der SchülerInnen umgehen können, wenn sie oder er diese Fragen nicht wenigstens einmal selbst im Horizont der eigenen Glaubensbiographie kritisch reflektiert und bearbeitet hat.

#### 4. Ausblick: Elementarisierung in geglückter Form

Am Anfang des Aufsatzes stand die Frage der Schülerin an ihre Religionslehrerin: „Frau Orth, warum lässt Gott eigentlich zu, dass Menschen an andere Götter glauben?“ – Nun, Frau Orth stutzte kurz – angesichts des Konfliktes zwischen Lehrprobenentwurf samt Stundenzielen und dem Recht der SchülerInnen auf ihre religiöse Grundfrage durchaus verständlich – und antwortete nach kurzem Nachdenken: „Weißt du, Sabrina, so wie die Menschen auf der Welt ganz viele verschiedene Sprachen sprechen, so haben sie auch von Gott verschiedene Vorstellungen und geben ihm verschiedene Namen. Am Ende aber sind alle Menschen gemeinsam auf verschiedenen Wegen unterwegs zu Gott – jeder Mensch auf seine Weise und seinem Weg.“

Mit dieser Antwort war nicht nur die Schülerin zufrieden. Denn: Hier wurde exemplarisch deutlich, dass die Fähigkeit, elementarisieren zu können, auch das Ergebnis einer intensiven persönlichen Auseinandersetzung der ReferendarInnen mit der religionstheologischen Fragestellung war. Denn – und das war das Eindrucksvolle an diesem unterrichtlichen Dialog – diese hatte ja keine Unterrichtsstunde, keine Unterrichtseinheit und keine Lehrplaneinheit zur Bearbeitung der Kinderfrage Zeit, sondern musste in der angespannten Situation einer Examenslehrprobe auf ihre zu eigen gemachte Theologie zurückgreifen und elementarisierend antworten. Unterricht gelang hier also in besonderer Weise, weil die Referendarin die Fähigkeit zur Elementarisierung nicht nur als Grundprinzip von Unterrichtsplanung, sondern als eine zum Habitus gewordene Grundausrichtung ihres Lehrens ausgebildet hatte. Diese befähigte sie dann in dieser überraschenden Situation mit angemessener Achtsamkeit auf Kinderfragen zu reagieren. Ein solches Beispiel gelungener Elementarisierung zeigt anschaulich, dass mit Blick auf den Reichtum kindertheologischer Fragen das Elementarisieren als unbedingte Voraussetzung gelingenden Religionsunterrichts zu pflegen und zu fördern ist.

#### Literatur

- Bucher, Anton [2002]: Kindertheologie: Provokation? Romanizismus? Neues Paradigma?, in: „Mitten drin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie 1 (2002), hg. v. Anton Bucher et al., Stuttgart 2002, 9–27.
- Hull, John M. [1997]: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher, Gütersloh 1997.

- Karweick, Felix Maximilian / Alkier, Stefan [2003]: Die Arbeiter im Weinberg – ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler, in: „Im Himmelreich ist keiner sauer“ Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2 (2003), hg. v. Anton Bucher et al., Stuttgart 2003, 54–59.
- Martens, Ekkehard [1999]: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie Stuttgart 1999.
- Mendl, Hans [2002]: Elementarisieren lernen, in: Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002), hg. v. Christoph Bizer et al., 63–73.
- Nipkow, Karl-Ernst [2002]: Elementarisierung, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. Gottfried Bitter et al., München 2002, 451–456.
- Oberthür, Rainer [1995]: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.
- Oberthür, Rainer [1998]: Kinder fragen nach dem Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht München 1998.
- Schweitzer, Friedrich [2003a]: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: „Im Himmelreich ist keiner sauer“ Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie 2 (2003), hg. v. Anton Bucher et al., Stuttgart 2003, 9–27.
- Schweitzer, Friedrich [2003b]: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, in: Ders. (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele Neukirchen-Vluyn 2003, 9–30.
- Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl-Ernst / Faust-Siehl, Gabriele / Krupka Bernd [1995]: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.

**Dr. Clauß Peter Sajak ist Privatdozent für Pädagogik und Katechetik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. und Referent im Dezernat Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz.**