

Lothar Kuld

„Kinder sind Theologen“ – Anmerkungen zu einem Slogan gegenwärtiger Religionspädagogik

1. „Das Kind“ – Wiederbelebung eines reformpädagogischen Motivs

Zuerst kamen die Philosophen. Sie erinnerten daran, dass schon Kinder Themen aufwerfen, die auch die Philosophie beschäftigen: Träume, Sprache, Wirklichkeit, Glück, Zeit, das richtige Leben, und dass also ein Philosophieren mit Kindern möglich sei, freilich nicht im Sinne einer akademischen Schulphilosophie, wohl aber einer Philosophie, die – wie Kant schon akzeptierte – ganz elementar vom staunenden Fragen des Menschen nach dem, was er wissen kann, tun soll und hoffen darf, ausgeht und in die Frage mündet: Was ist der Mensch? Ein Klassiker unter Religionspädagogen wurde das Buch von Hans-Ludwig Freese „Kinder sind Philosophen“ (1989)¹ und ihm sind die kurz darauf erschienenen Publikationen, die Kinder als eigenständige kleine Theologen betrachten, ganz offensichtlich nachempfunden.² Zu Recht?

¹ Hingewiesen sei auch auf Martens, Ekkehard, Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern, Hannover 1990; Matthews, Gareth B., Philosophische Gespräche mit Kindern, Berlin 1989; Ders., Denkproben. Philosophische Denkproben jüngerer Kinder, Berlin 1991; Brüning, Barbara, Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen, Bad Mündel 1990; Schreier, Helmut, Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche, Heinsberg 1993; Zoller, Eva, Die kleinen Philosophen, Zürich 1991.

² Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen, Freiburg / Schweiz 1990, S. 15-18; Oberthür, Rainer, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995; Ders., Kinder fragen nach Leid und Gott, München 1998; Ders., Neles Buch der großen Fragen. Eine Entdeckungsreise zu den Geheimnissen des Lebens, München 2002; Ders., / Mayer, Aloys, Gewitternacht-Kartei. Bilder und Fragen zum Nachdenken und Staunen über Gott und die Welt, Heinsberg o. J. Seit 2003 erscheint im Calwer-Verlag, Stuttgart, ein „Jahrbuch für Kindertheologie“, hrsg. von Anton Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz u. Martin Schreiner. Bd. 1: Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod; Bd. 2: Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten; Bd. 3: Zeit ist immer da. Wie

Darüber geht in der Theologie und Religionspädagogik ein nicht ausgefochtener Streit. Um die Diskussion zu verstehen, muss vorab natürlich gleich gesagt werden, dass mit diesem Slogan vom Kind als Theologen nicht gemeint ist, Kinder seien im Sinne der theologischen Disziplinen diskutierende und arbeitende kleine Forscher. Wohl aber ist damit gemeint, dass schon kleine Kinder sehr eigenständig über theologische Themen nachdenken und zu Lösungen kommen, die nicht die der Erwachsenen und schon gar nicht der Schultheologie sein mögen, die aber für das Kind stimmig sind und daher respektiert und gewürdigt werden sollten. Die Rede vom Kind als Theologen ist also vorab ein pädagogisch inspiriertes Plädoyer für das Recht des Kindes auf seine je eigenen religiösen Vorstellungen und Begriffe. Der reformpädagogische Impuls dieser Theologie vom Kinde aus liegt auf der Hand und damit auch das Problem, denn im Gegensatz zu den reformpädagogischen Transformationen von Religion zwischen 1890 und 1933³ und der reformpädagogischen Überhöhung und Sakralisierung des Kindes, die bei Montessori wohl ihre Gipfelaussage darin gefunden hat, dass das Kind der wiederkehrende Messias sei, von dem man die Zukunft der Menschheit zu erwarten hätte⁴, kann man in den gegenwärtigen religionspädagogischen Plädoyers für eine Theologie des Kindes eher eine Betonung der kognitiven Anteile von Religion im Leben eines Kindes wahrnehmen und das unterscheidet die Bewegung heute radikal davon, woran sie auf den ersten Blick erinnert. Viele Reformpädagogen hielten Religion für nicht lehrbar und plädierten daher für eine Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule. Sie betrachteten Religion als Gefühl und religiöse Erziehung als eine Schulung des Empfindungsvermögens und diese Schulung sei mehr durch Feier und Erleben als Wissen und Denken zu erreichen. Insofern haben wir hier also ein anderes religionspädagogisches Paradigma. Was es von der Reformpädagogik unterscheidet, ist die Option für das Nachdenken, was es mit ihr verbindet, ist der Gestus einer anwaltschaftlichen Pädagogik, die für die Respektierung des Kindes und das Recht des Kindes auf seine eigenen – hier: religiösen – Vorstellungen eintritt.

Kinder Fest-Tage und Hoch-Zeiten erleben; Bd. 4: Kirchen sind ziemlich christlich. Erlebnisse und Deutungen von Kindern.

³ Vgl. Koerrenz, Ralf / Collmar, Norbert (Hrsg.), *Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch*, Weinheim 1994; Baader, Meike S., *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim / München 2005.

⁴ Montessori, Maria, *Kinder sind anders*, Stuttgart 1980, S. 302.

2. Gespräche mit Kindern – Kleine Lehrstücke zum Theologisieren mit Kindern

Der Religionspädagoge John M. Hull berichtet folgendes Gespräch zwischen Eltern und Kindern:

- Erstes Kind (5 Jahre, 2 Monate): Ist Gott die Luft?
Vater/ Mutter: Nein. Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bisschen wie Luft.
Zweites Kind (3 Jahre, 9 Monate): Ist Gott die Zimmerdecke?
Vater/ Mutter: Nein, Gott ist nicht die Zimmerdecke, aber er ist ein bisschen wie die Zimmerdecke.
Erstes Kind: Ist er ein dickes, rundes Baby?
Vater/ Mutter: Nein, er ist kein rundes Baby, aber er ist ein bisschen wie ein kleines Kind, weil er ganz frisch und neu ist.
Zweites Kind: Ist er unsichtbar?
Vater/ Mutter: Ja, das ist er.
Erstes Kind: Ist er wie ein dickes, rundes Baby mit Flügeln, das durch die Luft fliegt? (allgemeines Gelächter)
Vater/ Mutter: Gott ist ein bisschen wie viele Dinge, aber er ist nicht genau wie irgendetwas.
Zweites Kind: Warum nicht?
Vater/ Mutter: Weil Gott einzigartig ist. Gott hat überhaupt keine feste, bestimmte Gestalt.
Erstes Kind: Warum hat er keine Gestalt?
Vater/ Mutter: Weil Gott eine Art Idee ist. Haben Vorstellungen eine Gestalt?
Erstes Kind (Pause, dann lachend): Nein
Vater/ Mutter: Siehst du, Gott ist ein bisschen wie eine ganz mächtige Idee.⁵

Nehmen wir an, das Gespräch sei tatsächlich so verlaufen, wie hier mitgeteilt – und man muss daran nicht zweifeln –, dann zeigt sich Folgendes: Schon kleine Kinder machen sich über theologische Fragen sehr selbstständig Gedanken. Ihr Denken ist konkret und mythologisch. Gott ist etwas, was man sich konkret vorstellen muss, oder etwas, das, wie in den Mythen, sich oben befindet. Die Götter sind in den Mythen oben, die Menschen unten. Lesen wir mit diesen Hinweisen das zitierte Eltern-Kind-Gespräch, dann zeigt sich Folgendes: Die Vorstellung, Gott sei die Luft, eröffnet das Gespräch. Auf das zögerliche Antwortverhalten der Eltern hin erfolgt ein anderer Vorschlag: Gott sei die Zimmerdecke. Der erste Vorschlag entwickelt eine Vorstellung vom Unsichtbaren. Luft kann man nicht sehen. Sie ist aber real für ein Kind. Es kann die Luft spüren, wenn es ein- und ausatmet, wenn es im Auto mit-

⁵ Hull, John M., *Wie Kinder über Gott reden*, Gütersloh 1997, S. 40 f.

fährt und das Fenster öffnet. Luft ist für ein Kind eine Wirklichkeit, die man nicht sehen kann. Aber die Luft gibt es. Und genau diese Auskünfte bekommt ein Kind, wenn es nach Gott fragt. Gott gibt es wirklich, aber man kann ihn nicht sehen. – Die Identifikation Gottes mit der Zimmerdecke erscheint einem Erwachsenen abwegig, aber die Vorstellung enthält ein richtiges Konzept: Gott ist oben. Im Zuge der Mythologisierung wird daraus der Gott im Himmel, und zwar in dem Himmel, in den kein Mensch sehen kann. Und deshalb, das fügen Kinder erklärend hinzu, kann man Gott nicht sehen. Er ist an einem Ort, in den man nicht hineinsehen kann. Folgen wir aber weiter dem Gespräch. Der nächste Vorschlag bringt eine an Barockengel erinnernde Gestalt ins Spiel, vielleicht auch das Jesuskind in der Krippe. Wir erfahren den Hintergrund nicht. Also kann man nur vermuten. Das Gespräch bekommt an dieser Stelle etwas Spielerisches und mündet in Übereinstimmung heischendes Gelächter. Die Eltern versuchen nun noch einmal ganz behutsam die konkreten Vorstellungen ihrer Kinder abstrakteren Vorstellungen, die sie für angemessener halten, zuzuführen. Sie bestreiten, dass Gott eine Gestalt habe, da er ja so etwas wie eine „Vorstellung“, also Imagination sei oder noch besser „eine ganz mächtige Idee“. Diese Aussage steht am Schluss und wir hören leider nicht mehr, wie die Kinder auf diesen elterlichen Vorschlag reagiert haben. Vermutlich brach das Gespräch an dieser Stelle ab. Eine Idee kann man nicht sehen. Die entscheidende Frage in diesem Dialog: „Ist [Gott] unsichtbar?“ hat die Kinder beschäftigt und die Kinder wie die Erwachsenen versuchen, diesen Unsichtbaren zu beschreiben. Die Kinder argumentieren dabei konkret, die Erwachsenen abstrakt.

Der finnische Religionspädagoge Kalevi Tamminen kam in einer Zusammenschau verschiedener Untersuchungen zu Gotteskonzepten von Kindern zu dem Ergebnis, dass Kinder bis in das sechste Schuljahr hinein sich vor allem mit der Frage der Unsichtbarkeit Gottes beschäftigen.⁶ Kinder bezweifeln nicht, dass es Gott gibt, dass er „lieb“ und „gerecht“ sei, und sie können in den Bahnen ihrer Gottesvorstellung und ihrer Vorstellungen von Gottes Wirken in der Welt, die Fritz Oser mit seiner Theorie des religiösen Urteils eindrucksvoll beschrieben hat⁷, die Welt religiös gut verstehen. Mir scheint, dass die Frage nach dem Unsichtbaren Kinder zu Theologen macht. Diese Frage beschäftigt auch noch Jugendliche.

⁶ Tamminen, Kalevi, *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt / M. u.a. 1993.

⁷ Oser, Fritz / Gmünder, Paul, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich / Köln 1984.

Im Religionsunterricht einer zehnten Klasse erklärt eine Schülerin ihrem Lehrer ihre Vorstellung Gottes mit diesen Worten:

B.: Also, ob ich jetzt da, ob man jetzt da, also wenn man an Gott glaubt, an e [eine] Frau oder an e Mann glaubt, das isch mir eigentlich ziemlich egal.

Lehrer: Ja, worauf kommt´s bei dir an?

B.: Ha, ich mein, glauben tue ich so oder so itte [nicht] und/

Lehrer: Also du glaubst gar nicht?

B.: Doch scho e bißle aber/ aber it [nicht] so extrem, so.

Lehrer: Ja, entschuldige mal, also. Das Wörtchen extrem stört mich. ...

C (andere Schülerin): Also, okay. Ich hab gesagt, Gott könnte auch ne Frau sein.

Lehrer: Ja.

C.: Aber vielleicht ist er auch keins von beidem. ... Weil, wenn sie sagt, sie glaubt schon, aber vielleicht glaubt sie weder Mann noch ner Frau.

Lehrer: Mh.

B.: Man muss ja nicht an ne bestimmte Person glauben, oder? Ich mein, mer [wir] glauben an den Glauben, oder?

Der Lehrer reagiert auf diese Aussage schockiert und kann sie nicht gelten lassen:

Lehrer: Was, man glaubt an den Glauben?

B.: Ja, also, man glaubt nicht an e einzelne Person. Also deshalb. Des isch so.

Lehrer: Also, ich glaub schon an 'ne Person.⁸

Damit bricht das Gespräch in der Klasse ab. Der Lehrer versteht nicht, was die Schülerin sagen will: Dass sich ihr Glaube nicht auf eine konkrete Gestalt richtet. Und die Schülerin versteht nicht, dass der Lehrer mit Person keine konkrete Menschengestalt (mit ihren Worten: „e einzelne Person“) meint, sondern etwas, was sie vielleicht „Gefühl“ nennen würde.

Welche Folgen hat nun das Gottesbild von Kindern für ihr Bibelverständnis? Nach einer Untersuchung von Hanisch und Bucher zum Bibelwissen – fast nur noch durch den Religionsunterricht vermittelt – und Bibelverständnis von Kindern der 4. Jahrgangsstufe gelangen „nur knapp sechs [!] Prozent [der Befragten] zu einer explizit theologischen Aussage. Insgesamt zeigt sich, dass viele Kinder mit der Verbalisierung dessen, was ihnen an biblischen Geschichten wichtig ist, Probleme haben. Möglicherweise werden sie im Rahmen der religiösen Unterweisung dazu zu wenig herausgefordert“, vermuten die Autoren und sie fordern, „biblische Geschichten nicht nur zu erzählen, sondern unter unterschiedlichen Perspektiven nach ihrer Relevanz zu

⁸ Faust-Siehl, Gabriele u.a., 24 Stunden Religionsunterricht, Münster 1995, S. 419 f.

befragen“⁹, – also im Sinne eines Theologisierens mit Kindern zu reflektieren. Dieser reflektierende Unterricht schein im RU der Grundschule selten zu sein. Nur knapp ein Drittel der Kinder (30%) konnte die von ihnen genannte biblische Erzählung zum eigenen Leben in Beziehung setzen. 40% der Kinder erkannten keinen Zusammenhang mit dem eigenen Leben, 30% wussten oder gaben einfach keine Antwort.

Hanisch / Bucher machen, wie gesagt, den Religionsunterricht für diese geringe theologische Reflexion biblischer Texte verantwortlich. Aber sie geben am Rande auch zu bedenken, und das ist wohl ein entscheidender Hinweis, dass Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung noch nicht jenes Abstraktionsvermögen hätten, das man braucht, um über eine Geschichte abstrahiert vom Inhalt sprechen zu können. Dieser Hinweis erklärt vieles und gibt einen Geschmack davon, was Theologisieren mit Kindern heißt. Kinder denken in Geschichten. Sie können Geschichten erfassen und wiedergeben, aber erst in Ansätzen über Geschichten sprechen. Deshalb sind abstrakt theologische Deutungen bei Grundschulkindern selten. Das heißt aber nicht, dass ein Kind nicht versteht, was in einer Geschichte gesagt wird. Wenn ein Kind sagt: Wichtig an der Abrahamsgeschichte sei, „dass Abraham zu Gott fand“, oder bei der Noah-Erzählung, „dass Noah macht, was Gott zu ihm sagt“¹⁰ –, werten Hanisch / Bucher diese Antwort als nicht theologisch. Ich meine, es ist Theologie, wenn man Theologie als Gott-Denken definiert und dieses Gott-Denken im Kontext einer Geschichte durchgespielt wird. Dieses Gott-Denken wird aktiviert, wenn das Kind einen biblischen Text liest, von dem man ihm sagt, er habe mit Gott zu tun. Ob das für das Kind dann auch wirklich so ist, hängt davon ab, ob es die Geschichte oder den Text mit seinem Gotteskonzept in Verbindung bringen kann.

Ein Beispiel solcher produktiven Auseinandersetzung und Interpretation bietet die elfjährige Karin. Für sie ist das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20) keine theologisch zu verstehende Geschichte, weil sie nicht zu ihrem Gotteskonzept passt und noch weniger zu ihrem Gerechtigkeitsverständnis. Auf die Frage des Interviewers, ob sie auch so gehandelt hätte wie die Arbeiter in der Parabel, die murren, als sie merken, dass diejenigen, die am Schluss kamen, genauso viel bekommen wie die, die vom Morgen an gearbeitet haben, antwortet sie:

Karin: Ich glaube schon.

⁹ Hanisch, Helmut / Bucher, Anton, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, S. 47.

¹⁰ Hanisch / Bucher, Netze, 2002, S. 45.

Interviewer: Und warum?

Karin: Die sollen doch mehr bekommen als die Letzten, die schon für eine Stunde 50 Franken bekommen. Sie haben ja viel mehr gearbeitet, und sie haben doch nur 50 Franken bekommen.

Der Interviewer erklärt nun Karin, dass Jesus diese Geschichte erzählt hat. Und auf die Frage, warum Jesus diese Geschichte wohl erzählte, vermutet die 11-Jährige einen moralischen, nicht theologischen Grund:

Karin: Vielleicht will er auch wieder etwas zeigen, was wir besser machen können.

Interviewer: Und was könnte er uns da zeigen?

Karin: Vielleicht auch, wenn wir jemanden in der Lehre haben, dass man dem einen Stundenlohn gibt. Dass man nicht einigen nur ganz wenig, den anderen aber ganz viel gibt.

Interviewer: Könntest du dazu noch etwas sagen?

Karin: Ich hätte das einfach anders gemacht, ich hätte einen Stundenlohn abgemacht, oder ich hätte ein Plakat aufgehängt und darauf geschrieben, dass man schon um neun Uhr anfängt und den ganzen Tag arbeitet, und vielleicht, dass man am Mittag nicht mehr kommen kann, oder schon um zehn Uhr nicht mehr, und dass man den ganzen Tag arbeiten muss.

Interviewer: Und warum den ganzen Tag?

Karin: Einfach für die 50 Franken.

Gerecht handeln heißt, ohne Rücksicht auf die näheren Umstände jedem das Gleiche geben. Fair ist, wenn man jeden gleich behandelt und einhält, was abgemacht ist. Deshalb kann Karin das Handeln des Weinbergbesitzers nicht gerecht finden. Und sie kann noch weniger glauben, dass der Weinbergbesitzer in dieser Geschichte ein Bild für Gott und Gottes Wirken sein soll:

Interviewer: Und wenn ich dir jetzt sage, der Weinbergbesitzer sei ein Bild für Gott, er würde auch so handeln wie der Herr – was meinst du dazu?

Karin: Das stimmt sicher nicht. Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen.

Interviewer: Und warum?

Karin: Er hätte gewollt, dass alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten.

Interviewer: Meinst du, handelt Gott eigentlich so oder nicht?

Karin: Er sieht dafür, dass es recht zugeht, und dass alle das bekommen, was sie auch verdienen.

Interviewer: Was versteht du genau unter dem Wort ‚gerecht‘?

Karin: Etwas gleich verteilen, also richtig verteilen, gerecht.

Interviewer: Und was ist richtig verteilt?

Karin: Dass alle einen richtigen Lohn bekommen, also einen Stundenlohn.

Auch weitere Nachfragen des Interviewers können Karin in ihrem Urteil nicht erschüttern.

Interviewer: Aber schau jetzt einmal: Diese Geschichte will eigentlich zeigen, dass Gott lieb ist, dass er mehr gibt, als er geben müsste. Der Herr des Weinberges hätte ja auch nicht so viel geben müssen. Er hätte den letzten auch nur 5 Franken geben können, aber er hat ihnen einfach mehr gegeben, weil er sie gern gehabt hat. Und so handelt auch Gott – ja, was meinst du dazu?

Karin: Es ist einfach nicht recht. Er hätte am Morgen schon sagen sollen, dass es einen Stundenlohn gibt. Und die vom Morgen, die hat er ja auch nicht gern. Denen müsste er auch mehr geben. Es ist einfach nicht recht.

Interviewer: Aber wenn man diese Geschichte jetzt als ein Bild anschaut, als einen Vergleich, dass Gott gütig ist zu den Menschen?

Karin: Das ist nicht wahr. Die Geschichte will einfach, dass man es besser machen könnte als der Herr, es ist einfach ein Beispiel, wie man es nicht machen sollte.

Interviewer: Wie hätte dann Gott gehandelt, wenn er in dieser Geschichte vorkäme, also wenn er etwas mit dieser Geschichte zu tun hätte?

Karin: Er hätte auf ein Plakat geschrieben, für eine Stunde diesen Lohn, und für zwei Stunden soviel, und für zehn Stunden 50 Franken. Und er hätte den Lohn einfach gerecht verteilt.¹¹

Sowenig Karin an Gott zweifelt, sowenig zweifelt sie an Gottes Gerechtigkeit. „Lieb“ ist Gott, weil er alle gleich behandelt. Vor allem gibt er den einen nicht weniger als den anderen. Würde er das tun, dann hätte er in Karins Sicht die einen weniger „lieb“ als die anderen. Und das kann ja nicht sein. Also hat die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg mit Gott nichts zu tun. Sie erschüttert weder Karins Vorstellung von Gott und seiner Gerechtigkeit noch ihre Vorstellung von Gerechtigkeit. Und das hat seinen Grund darin, dass die elfjährige die Geschichte, die ihr erzählt wird, noch ganz wörtlich nimmt. Der Wortsinn ist die Grenze des Verstehens. Karin versteht den Ablauf der Geschichte, aber nicht ihren Parabelcharakter und nicht die theologische Provokation, die in der Gleichbehandlung aller, unabhängig von ihrer Leistung, steckt. In Karins Sicht ist das, was in der Geschichte passiert, keine Gleichbehandlung, sondern eine himmelschreiende Ungerechtigkeit. Und deshalb provoziert sie die Geschichte ganz anders, als die Parabel von Gottes Gerechtigkeit theologisch intendiert. Es kommt zu einem Missverständnis, das aber religionspädagogisch durchaus produktiv ist. Gibt es doch Anlass, ausführlich darüber zu sprechen, was gerecht ist und was Gottes Gerechtigkeit in der Perspektive des Kindes nicht meinen kann.

¹¹ Bucher, Anton A., Gleichnisse verstehen lernen, Freiburg / Schweiz 1990, S. 117 f.

Kinder wie diese Elfjährige haben offensichtlich eine genaue Vorstellung davon, was sie Gott zutrauen würden und was nicht, wie Gott handelt und wie nicht. An diesem Maßstab entscheidet sich für sie auch der theologische Gehalt einer biblischen Geschichte. Sehr wahrscheinlich muss der geringe Anteil theologischer Deutungen biblischer Geschichten bei Kindern damit erklärt werden, dass viele biblische Texte mit ihrem Gottesverständnis dem Gottesverständnis von Kindern widersprechen. Es liegt nicht am Textverständnis. Die meisten Kinder können ihre Lieblingsgeschichte wiedergeben. Auch Karin hat die Handlung in der Geschichte von den Arbeitern im Weinberg verstanden. Und genau das, was da abläuft, dass einige für ihre geringe Arbeit genauso viel bekommen wie andere, die sehr viel gearbeitet haben, dass einige also mehr bekommen als andere und andere erheblich weniger bekommen als sie erwarten dürfen, das kann die Elfjährige nicht gutheißen. Wenn Gott gerecht ist, dann wird er so etwas nicht tun. Das Handlungsparadigma der Geschichte stimmt für das Mädchen nicht, weil es eine Wirklichkeitsauffassung nahe legt, die dem Gottesverständnis und Moralkonzept des Kindes widerspricht. Das geht übrigens bei dieser Geschichte auch Erwachsenen so. Geschichten wie diese spiegeln ein Wirklichkeitsverständnis, das uns fremd ist. Allen das gleiche geben, – das tun wir nicht. Fritz Oser berichtet ein schönes Beispiel dafür, wie Kinder biblische Texte lesen.

„Ich fragte“, schreibt Oser, „nach dem Unterricht (mit Erlaubnis der Katechetin) [ein siebenjähriges Mädchen], warum wohl Jesus den Zachäus besucht habe. Zuerst fragte das Mädchen, ob es das sagen müsse, was die Lehrerin erzählt habe, oder ob es seine eigene Meinung vorbringen dürfe. Dann meinte es, Jesus sei zu Zachäus gegangen, weil er schauen wollte, was er für Vorhänge zu Hause habe, was für Geschirr, und wie seine Frau und seine Kinder aussähen. Ich fragte, warum dies alles. Und das Mädchen antwortete: Weil er ihn lieb hat.“¹²

Es sei ihm damals wie Schuppen von den Augen gefallen, kommentiert Oser die Szene, dass Kinder einen biblischen Text eben in den Bahnen ihres Gottesverständnisses und Verständnisses von Religion lesen. Auf der Ebene des konkreten Denkens „sind es eben physische Dinge, die die Relation Gott-Mensch und Mensch-Mensch bestimmen und die Liebe offenbaren“.¹³

So hat auch die elfjährige Karin die Parabel von den Arbeitern im Weinberg weit neben allen gängigen bibeltheologischen Interpretationen als Aufforde-

¹² Oser, Fritz, Grundformen biblischen Lernens, in: Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik, FS Günter Stachel, Mainz 1987, S. 213-246.

¹³ Oser, Grundformen, 1987.

rung zu „Gerechtigkeit“ verstanden, die sowohl unter den Menschen als auch in der Gottesbeziehung herrschen sollte. Diese Interpretation würde von Karins Mitschüler/innen sofort verstanden werden. Sie entspricht ihrer Konstruktion von Gerechtigkeit. In den Bahnen dieser Konstruktionsweise verstehen Kinder den Text. Ihre Interpretationen eines Textes sind nicht beliebig und nicht grenzenlos vielfältig. Sie sind strikt auf jene Auslegungen begrenzt, die einem Kind nachvollziehbar sind.

3. Große Fragen – Ursprung der Religion? Eine Problemanzeige

Kindertheologie entsteht aus den Fragen der Kinder. Kinder fragen ohne Ende, wenn man sie lässt. Kinder fragen radikal. Sie stellen auch Fragen, auf die es im Grunde keine Antwort gibt. Kinder seien, sagt Jürgen Oelkers, daher „geborene Theisten“, denn ihre Erfahrungen seien „auf den Respekt vor dem Letzten, dem großen Geheimnis von Anfang und Ende, angelegt, [von dem schon die] Kinder wissen, dass sie darüber nichts wissen können.“¹⁴ Das Theologisieren mit Kindern setzt hier an, bei den „großen Fragen“ nach dem Wohin und Woher des Lebens, dem Ursprung der Welt, dem Leid. Ein Großteil der Materialien zum Theologisieren mit Kindern (siehe oben Anmerkung 2) bedient jedenfalls diese Themen. Fragt sich nur, ob die großen Fragen der Ursprung der Religion sind. Waren das laut Freud nicht die Wünsche oder nach Schleiermacher der Geschmack für das Unendliche oder nach Erikson das Urvertrauen?¹⁵ Es scheint, dass das Theologisieren mit Kindern in der Gefahr steht, die großen Fragen nach Gott und Welt, auf die es keine definitiven Antworten gibt, und die Einbruchstellen im Leben, die Theodizeefrage, drunter geht's kaum, als Zugang zur Religion zu verstehen. Sind das auch die Fragen von Kindern? Fiktive Kinder wie Nele (vgl. oben Anmerkung 2) oder reale Kinder, die im Unterricht mit diesen Materialien arbeiten, wirken immer ein wenig altklug. Ich meine, dass das Nachdenken über große Fragen noch nicht Religion ist. Religionsunterricht findet seinen

¹⁴ Oelkers, Jürgen, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern, in: V. Merz (Hrsg.), *Alter Gott für neue Kinder*, Fribourg 1994, S. 17-21.

¹⁵ Vgl. Schmidt, Heinz, *Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext*, in: Büttner, Gerhard / Schreier, Helmut, *Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche*, Heinsberg 1993, S.13.

Gegenstand noch immer im Zeigen von Religion¹⁶, in Erzählungen, Räumen, Klängen, Inszenierungen, Bildern, Begegnungen mit Menschen, in spirituellen und sozialen Erfahrungen, die dem Kind zu denken geben und seine Fragen wecken.

¹⁶ Vgl. Dressler, Bernhard, Die „Gestaltqualität“ des Religionsunterrichts – ein Aufgabenfeld für die Forschung? In: D. Fischer u.a. (Hrsg.), Religionsunterricht erforschen, Münster 2003, S. 51-61.