

Jahrbuch für Kinder-
und Jugendtheologie

»Eigentlich sind wir alle Geschenke«

Religiöse Bildung
im Elementarbereich

Herausgegeben von
Christina Kalloch und
Martin Schreiner

calwer

Jahrbuch für
Kinder- und Jugend
Theologie

Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

*Herausgegeben von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich,
Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch, Friedhelm Kraft, Oliver Reis, Bert Roebben,
Hanna Roose, Martin Rothgangel, Thomas Schlag und Martin Schreiner*

»Eigentlich sind wir alle Geschenke«

Religiöse Bildung im Elementarbereich

Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie
Band 3

Herausgegeben von Christina Kalloch und Martin Schreiner

Calwer Verlag Stuttgart

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4522-1

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart –
Alle Inhalte, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken
sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, Kopieren und Bearbeiten der Datei, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.

ISBN 978-3-7668-4521-4

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags.
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Satz und Herstellung: Karin Class, Calwer Verlag
Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –
05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

E-Mail: info@calwer.com
Internet: www.calwer.com

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

I. Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke

Gerhard Büttner

Zwischen Pädagogik und Theologie – Beobachtungen zur religiösen Sozialisation im Vorschulalter.	12
---	----

Angela Kunze-Beiküfner

Theologisieren mit Kindergartenkindern im Kontext alltagsintegrierter religiöser Bildung.	23
---	----

Simone Wustrack

Religion im Alltag entdecken. Religiöse Bildungsbegleitung in der EKM	47
---	----

Anke Edelbrock

Murat blieb stumm – Die Bedeutung migrationspädagogischer Rahmenbedingungen für Kindertheologie in religiöser Vielfalt	56
---	----

Heike Helmchen-Menke

Inklusive religiöse Bildung in Kindergarten und Kita	73
--	----

Anna-Katharina Szagun

Kinder als Ko-Konstrukteure – Einflussfaktoren und Merkmale frühkindlicher Gotteskonzepte.	83
--	----

Helena Stockinger

Differenzsensible Kindertheologie in der Elementarpädagogik.	101
---	-----

Henning Schluß / Christian Andersen

Elementarpädagogik und Pluralität in Wien. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts PLUKI.	113
--	-----

Sabine Blaszyk

»Diese ganze Spiritualität, die kommt da irgendwie nicht an bei den Kindern!« Einblicke in eine ethnografische Fallstudie zur religiösen Elementarbildung in mehrheitlich konfessionslosem Kontext	126
--	-----

Christina Kalloch

»... und dann denken wir an sie und dann ist sie ja auch bei uns!«
Theologisieren mit Kindergartenkindern zum Thema »Tod«? 146

Martin Schreiner

Dankbarkeit aus kindertheologischer Sicht 157

II. Pädagogische Berichte und Anregungen

Ulrich Walter

»Wer ist denn dieser Jesus?« Mit dem Friedenskreuz auf Entdeckungsreise.
Jesusgeschichten mit Kindern auslegen 163

Martina Steinkübler

»Da fällt mir ... Jakob ein«. Erzählmomente in der
pluralitätssensiblen religiösen Elementarerziehung 171

Matthias Hugoth

Paradigmenwechsel: von der Glaubensvermittlung
zu religionskreativen Lebens- und Lernprozessen in der Kita 178

Henk Kuindersma

Religiöse Bildung in niederländischen Kitas als Herausforderung. 184

Bianca Kobel

Elementarpädagogik und Familienbildung – Religionssensible Bildung
in den Kindertageseinrichtungen des CJD e.V. 190

Cornelia Mikolajczyk

Große Frage vor der kleinen Frage –
Religionspädagogische Qualifizierung in der Nordkirche. 192

Antje Grambow

Evangelisches Profil in der Fortbildung für pädagogische Fachkräfte
des Diakonischen Werks Hamburg 198

Dörte Jost

»Mit Gott groß werden« – Religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen. 202

Dirk Schliephake

Kindergottesdienst im Fokus – Zwischen empirischer
Bildungsberichterstattung und riskantem Resonanzraum. 205

Gerhard Büttner

Erzieher/innen-Theologie 213

III. Buchbesprechung

Gerhard Büttner

Gott im Spiel – Godly Play weiterentwickelt (4 Bücher) 218

Die Autorinnen und Autoren 221

Einleitung

2010 wurde das erste Jahrbuch für Kindertheologie im Elementarbereich veröffentlicht.¹ Im Vorfeld der Durchführung einer Tagung zu diesem Thema 2018 in Hildesheim stellte sich vor allem die Aufgabe einer aktuellen Standortbestimmung der Kindertheologie im Vorschulbereich verbunden mit der Frage, welche grundlegenden Erkenntnisse, Entwicklungslinien und Herausforderungen sich nach Jahren kindertheologischer Praxis im Kindergarten herausstellen ließen. Die Hildesheimer Tagung zeigte, dass sich der Elementarbereich längst als eigenständiger religiöser Lernort herausgebildet hat, der das Anliegen der Kindertheologie nicht nur ernst nimmt, sondern diese Kommunikationsform auch gerade in der religionspädagogischen Arbeit mit jungen Kindern für einen elementaren Weg religiöser Bildung hält. Elementarpädagogische Grundlagen und entwicklungspsychologische Bedingungen von Kindergartenkindern sind als Konstruktionsrahmen kindlicher Vorstellungen und Konzepte herausgearbeitet und in den Diskurs eingebracht worden. Auf inhaltlicher Ebene hat sich im Laufe kindertheologischer Forschung im Elementarbereich nicht unbedingt ein Themenwechsel vollzogen. Noch immer stehen elementare Zugänge zu biblischen Geschichten im Mittelpunkt, noch immer sind es die großen Fragen nach Glück und Sinn, aber auch Trauer, Tod und Sterben, die den Stoff für Gespräche mit Kindern im Kindergarten bieten. Schon 2010 zeichnete

sich das Thema der interreligiösen Bildung als konstitutiv und zukunftsweisend für den Elementarbereich ab. Erwartungsgemäß hat es an Bedeutung gewonnen und ist verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung geworden. Dies dokumentiert ein Großteil der hier veröffentlichten Beiträge, die Schlüsselworte wie *differenz- und pluralitätssensibel* im Titel tragen. Horizonte haben sich aber auch verändert, wie es im Themenspektrum inklusive religiöse Bildung sichtbar wird. Die sich ständig verändernden Voraussetzungen, die durch vielfältige religiöse Sozialisationsbedingungen geschaffen werden, sind zuallererst im Kindergarten spürbar und fordern religionspädagogische Antworten. Auch wenn im Kontext der Tagung ein Schwerpunkt in der Vorstellung von Settings religiösen und spirituellen Lernens im Kontext gemeindepädagogischer und katechetischer Arbeit und ein anderer in der Präsentation methodisch geeigneter Zugänge bestand, wurde doch deutlich, dass sich am Lernort Kindergarten ein fundamentaler Vorzeichenwechsel vollzogen hat. Der inzwischen etablierte Leitbegriff der religionssensiblen Erziehung hat dazu geführt, dass die

1 Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner (Hg.): »In der Mitte ist ein Kreuz« – Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. JaBuKi 9, Stuttgart 2010. Zuvor war 2008 ein Sonderband mit bereits veröffentlichten Beiträgen aus den Bänden ab 2002 erschienen.

für den Elementarbereich postulierte Ausprägung von Kindertheologie im Begriff ist, sich unter einem neuen Paradigma zu formieren und dadurch zu verändern.

Schon im Band von 2010 wurde eindringlich gemahnt, den Kindergarten als eigenen religiösen Lernort mit seinen spezifischen Bedingungen wahrzunehmen und zu erforschen.² Die Bestandsaufnahme der Kindertheologie-Tagung 2018 zeigt, dass dieser Forderung kontinuierlich nachgekommen und der Kindergarten als Lernort in den Blick genommen wurde. Zugleich offenbart der Tagungsband auch das Forschungsdesiderat, Kindertheologie im Elementarbereich präziser zu klären. Ein wichtiger Schritt ist mit dem Fokus auf die Theologie der Erzieherinnen schon erfolgt. Aber die Frage, wieviel *Theologie* in der Kindertheologie im Elementarbereich steckt und in welchem Verhältnis eine *Theologie für Kinder* zu der einer *Theologie von Kindern* steht, stellt sich verstärkt auch vor dem Hintergrund der Tagungsbeiträge. Gezeigt hat sich mit dem zweiten Band zur Kindertheologie im Elementarbereich, dass es sich hier um ein Feld kindertheologischen Forschens handelt, das viel Potential bietet und das noch intensivere inhaltliche Vernetzungen anstreben sollte.

Vorschau auf die Beiträge

Den Band eröffnen *Gerhard Büttner* mit Beobachtungen zur religiösen Situation im Vorschulalter unter pädagogischer und theologischer Perspektive sowie *Angela Kunze-Beiküfner* mit einem Überblick zum Theologisieren mit Kindergartenkindern im Kontext alltagsintegrierter religiöser

Bildung. Das Konzept der religionssensiblen Begleitung von Kindern und Familien für die Fortbildungsarbeit unter Berücksichtigung der Arbeit mit Filmbeispielen beschreibt *Simone Wustrack*. Die Bedeutung pädagogischer Rahmenbedingungen für Kindertheologie in religiöser Vielfalt stellt *Anke Edelbrock* dar. *Heike Helmchen-Menke* untersucht den Beitrag religiöser Bildung zu inklusivem pädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen. Einflussfaktoren und Merkmale frühkindlicher Gotteskonzepte stellt *Anna-Katharina Szagun* in ihrem Beitrag über Kinder als Ko-Konstrukteure vor. *Helena Stockinger* berichtet über ein empirisches Projekt zum Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten und *Henning Schluß* sowie *Christian Andersen* präsentieren zentrale Ergebnisse ihrer Studie zu Pluralität in Wiener Kindertageseinrichtungen. *Sabine Blaszyk* gewährt Einblicke in ihre umfassende ethnographische Fallstudie zur religiösen Elementarbildung in mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Die beiden Studien von *Christina Kalloch* zum Theologisieren mit Kindern zum Thema »Tod« und von *Martin Schreiner* zum Thema »Dankbarkeit« beschließen den ersten Teil des Bandes »Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke«.

Den zweiten Teil des Bandes »Pädagogische Berichte und Anregungen« eröffnen *Ulrich Walter* mit einem Beitrag über das bibeldidaktische Arbeiten mit dem Friedenskreuz und *Martina Steinkübler* mit Erzählimpuls für die pluralitätssensible religiöse Elementar-erziehung. Für die Anerkennung der

² So beispielsweise in dem Beitrag von Angela Kunze-Beiküfner. Ebd. 240.

Kita als religionsproduktiven Ort wirbt *Matthias Hugoth* in seinem Plädoyer für einen Paradigmenwechsel von der Glaubensvermittlung hin zu religionskreativen Lebens- und Lernprozessen. Die religiöse Bildung in niederländischen Kitas beschreibt *Henk Kuindersma*, während *Bianca Kobel* über religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen des CJD berichtet. Einblicke in die religionspädagogische Qualifizierung in der Nordkirche gibt *Cornelia Mikolajzyk*, in das evangelische Profil in der Fortbil-

dung des Diakonischen Werks Hamburg *Antje Grambow* und in religiöse Bildung in Hamburger Kindertageseinrichtungen *Dörte Jost*. Den evangelischen Kindertagesdienst im Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsberichterstattung und riskantem Resonanzraum stellt *Dirk Schliephake* vor, während *Gerhard Büttner* sich anhand der Entwicklung von Modellen im didaktischen Setting der Erzieher/innen-Theologie widmet und den Band mit einer Rezension zu vier Neuerscheinungen zu »Gott im Spiel – Godly Play« abrundet.

Christina Kalloch und Martin Schreiner

Gerhard Büttner

Zwischen Pädagogik und Theologie – Beobachtungen zur religiösen Sozialisation im Vorschulalter

1. Was ist ›natürlich‹, was ›anerzogen‹?

Auf die Frage, bei welcher Gelegenheit sie über Gott nachdenke, antwortet die sechsjährige Ruth:

»Wenn ich ... eh ... die Bäume sehe, wie ihre Knospen aufbrechen im Frühling, das liebe ich so. Oder wenn ich die Lämmer in Wales sehe ... oh ... das bringt mich ... oh ... zum Hüpfen und Springen.«¹

Jeder Erwachsene wird sich an diesem Freudenruf ebenfalls erfreuen und vielleicht darüber nachdenken, wie man darauf reagieren sollte. Pädagogisches Handeln ist immer intentional und so könnte man das Gespräch fortsetzen in ökologischer Absicht, in schöpfungstheologischer oder auch in naturphilosophischer. Solche Fragen erheben sich besonders dort, wo Kinder verschiedener Religionen oder Frömmigkeitsstile und Religionsabstinente in einem Kindergarten versammelt sind und sich zusammen mit einer Erzieherin über solche Themen unterhalten. Rebecca Nye, die das Kinderzitat überliefert hat, sah in ihm eine Manifestation von ›Spiritualität‹, deren Förderung im Kontext pädagogischer Programme weithin akzeptiert ist. Wie schon gesehen, bieten solche Spiritualitätserfahrungen Anlass für Gespräche in ganz unterschiedlicher Richtung. Meine

These ist nun, dass pädagogische und theologische Sichtweisen auf diese Phänomene keineswegs identisch sein müssen und deshalb genau zu unterscheiden sind. Im Hintergrund steht dabei immer noch die Rousseau'sche Frage, was denn nun ›natürlich‹ sei und was dem Glück des Kindes am förderlichsten sei. Bevor ich diese Fragestellung breiter entfalte, möchte ich noch einen Befund des US-amerikanischen Kognitionspsychologen Justin Barrett referieren.²

Kinder wurden befragt, wie sie sich den Ursprung des ihnen unbekanntes ›Sonnenbärs‹ vorstellten. Es wurden offene Fragen gestellt, aber auch Auswahlmöglichkeiten vorgegeben: Gott schuf ihn, er erschien irgendwie auf der Erde oder er entwickelte sich aus anderen Arten. Die Eltern der Kinder hat man gefragt, was sie einem zehnjährigen Kind erklären würden. Durch die Bank tendierten die Kinder wesentlich stärker zu einer ›kreationistischen Option‹ als ihre Eltern. Barrett erklärt diese theistische

1 David Hay / Rebecca Nye, *The Spirit of the Child*, London 1998, 95, zit. nach der deutschen Übersetzung in: Delia Freudenreich, *Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann*, Kassel 2011, 85f.

2 Justin L. Barrett, *Born Believers. The Science of Children' Religious Belief*, New York 2012, 69ff.

Präferenz³ mit drei entwicklungspsychologischen Beobachtungen: 1. Kinder tendieren besonders stark dazu, Sachverhalte auf ein intentional handelndes Subjekt zurückzuführen (agent-theory – bei Piaget *Artifizialismus*); 2. sie wollen Sachverhalte in einem sinnvollen Kontext sehen (*Finalismus*); 3. evoluti-onstheoretische Deutungen, nach denen ein Lebewesen sich aus einem anderen entwickelt hat, widersprechen dem kindlichen *Essentialismus*⁴, der vom *Wesen* eines Tieres ausgeht. Wir sehen also, dass es spezifische ›Passungen‹ gibt zwischen dem kindlichen Denken und bestimmten religiösen Deutungsmustern. D.h. im Umkehrschluss, dass Konflikte zwischen Kindgemäßheit und ›Richtigkeit‹ von der Sache her quasi vorgegeben sind.

2. Die pädagogische Perspektive – das Recht des Kindes auf Religion

Die Pädagogik verhält sich gegenüber der Frage kindlicher Religiosität zwiespältig und unsicher. Friedrich Schweitzer hat nun ein Buch vorgelegt, in dem er (obgleich auch Theologe) ein Plädoyer für die religiöse Erziehung gerade im Kindergartenalter hält.⁵ In einer Zeit, in der alle Varianten der Früherziehung erwogen werden, gibt es wenig Unterstützung für die Annahme, dass dazu auch Religion gehören solle – eben um der ›ganzheitlichen‹ Entwicklung des Kindes willen.⁶ Schweitzer setzt dabei auf ein weites Religionsverständnis, »das alle Fragen und Lebensorientierungen, soweit sie sich auf letztgültige Antworten oder Normen beziehen, einschließt«.⁷ Dabei nennt er einen negativen und einen positiven Kriterienkatalog.⁸

Nicht förderlich ist eine Religion, die (1) »irreversible Einschränkungen eigenständiger Lebensentscheidungen fordert« – etwa medizinisch relevante Entscheidungen oder solche, die massiv in die Eltern-Kind-Beziehung eingreifen. (2) Eine Religion, »die mit angsterzeugenden Erziehungspraktiken arbeitet«. Als positive Maßstäbe nennt Schweitzer: »(3) Religion als Begründung von Werten«; »(4) Religion als Sinnangebot«, »(5) Religion als Unterstützung von Fantasie und Kreativität« und schließlich »(6) Religiöse Erziehung und Bildung als Grundlage interreligiöser Dialogfähigkeit«. Da religionsrelevante Problemstellungen auch schon im Leben junger Kinder immer wieder auftauchen, »ist ein Verzicht auf religiöse Erziehung in der Kindheit nur als Ablehnung oder Ausblendung solcher Fragen denkbar. Dies aber wäre eine Beeinträchtigung der Entwicklung des Kindes«⁹ Schweitzer zitiert in diesem Zusammenhang Schleiermachers ›Reden über die Religion‹. Damit stellt Schweitzer sein Programm in eine vom Protestantismus ausgehende

3 Vgl. auch Deborah Keleman, Are Children ›Intuitive Theists? Reasoning about Purpose and Design in Nature, in: Science 15 (2004), 295–301); Jürgen Oelkers, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion der Kinder, in: Vreni Merz (Hg.), Alter Gott für neue Kinder. Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/CH 1994, 13–22.

4 Susan A. Gelman, The essential child. Origins of essentialism in everyday thought, Oxford 2003

5 Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2013.

6 Ebd., 54.

7 Ebd., 87.

8 Ebd. 90f (i. O. kursiv).

9 Ebd. 117.

Form bildungsbürgerlicher Religion und Religiosität mit ästhetischen und intellektuellen Akzentsetzungen, die für große Teile des hiesigen Christentums bestimmend ist und auch im Judentum und eingeschränkter im Islam akzeptiert und propagiert wird. Diese allgemeinreligiös formulierten Kriterien können natürlich an jede konkrete Religion herangetragen werden mit der latenten Aufforderung, *bestimmte* Züge der religiösen Praxis zu fördern bzw. eher zurückzustellen. Doch kann sich eine konkrete Religionsgemeinschaft von der Pädagogik ihre Agenda bestimmen lassen? Schweitzers Adressaten sind aber Eltern und Erzieher, die mit konkreten einzelnen Kindern zu tun haben. Ihnen empfiehlt er zwar das semantische Repertoire konkreter Tradition an (z.B. Bibel oder Gebete), doch er hat dabei immer Gesprächsformen vor Augen, die das Wohl und Interesse des einzelnen Kindes respektieren. Dabei weiß auch Schweitzer, dass die Unsicherheit der Erwachsenen im Bereich der Religion eines der größten Hindernisse für ein offenes Gespräch mit Kindern darstellt.¹⁰ Dabei wird aber auch deutlich, dass der Bezug auf eine bestimmte Religion dann auch zwangsläufig konkurrierende Wahrheitsansprüche sichtbar werden lässt.¹¹ So führt etwa der Bezug auf die Person Jesu zwangsläufig zu (letztlich exkludierenden) Differenzierungen zwischen Christen, Juden und Muslimen.

3. Der theologische Blick – die Wir-Perspektive

Ich möchte Schweitzers pädagogischen Ausführungen nun einen explizit *theologischen* Text gegenüberstellen. Es geht um

die sog. ›Sohnesfrage‹ im Dtn und der entsprechenden Antwort:

Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der HERR, unser Gott, geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen:

Wir waren Knechte des Pharaos in Ägypten, und der HERR führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand; und der HERR tat große und furchtbare Zeichen und Wunder an Ägypten und am Pharao und an seinem ganzen Hause vor unseren Augen und führte uns von dort weg, um uns hineinzubringen und uns das Land zu geben, wie er unsern Vätern geschworen hatte.

Und der HERR hat uns geboten, nach all diesen Rechten zu tun, dass wir den HERRN, unsern Gott, fürchten, auf dass es uns wohl gehe unser Leben lang, so wie es heute ist.

Und das wird unsere Gerechtigkeit sein, dass wir alle diese Gebote tun und halten vor dem HERRN, unserm Gott, wie er uns geboten hat. (Dtn 6,20–25).

Der Text ist im Christentum durchaus geläufig und hat es (auszugsweise) 2004 zur Kirchentagslosung geschafft. Gleichzeitig ist dieser Text ein Element jüdischen Selbstverständnisses.¹² Dies zeigt u.a. die räumliche Nachbarschaft zum jüdischen Bekenntnis ›Höre Israel!‹ im selben Kapitel und der formalen Nähe zu den Fragen in der Pessach-Hagada.

10 Ebd. 106ff.

11 Ebd., 70.

12 Karin Finsterbusch, Die kollektive Identität und die Kinder, in: M. Ebner u.a. (Hg.), Gottes Kinder, Neukirchen-Vluyn 2002, 99–120.

Dabei treten zwei wichtige Merkmale in den Vordergrund, die eine deutliche Differenz zu Schweitzers Programm markieren: Die Erinnerung an das Exodusereignis lässt sich nur als explizite Differenz markieren. 1. Wir, die von JHWH Geretteten haben nichts mit unseren ägyptischen Verfolgern gemein! 2. Wir realisieren dies, indem wir die Gebote der Thora befolgen! Wir wissen von Michael Frickes Studie, dass dies vielen Religionslehrer/innen Schwierigkeiten bereitet.¹³ Und der Gedanke einer *Orthopraxie* im Sinne der Gebotserfüllung ist im aktuellen religionspädagogischen Diskurs kaum vertretbar. Andererseits macht dies auch verständlich, dass die von David Heller befragten jüdischen Kinder nicht willens waren, ihren Gott mit dem der Christen zu identifizieren.¹⁴

4. Implizite Theologien als Element eines ›sozialen Vorstellungsschemas‹

Schweitzers Programm ist nicht voraussetzungslos. Für den theologischen Experten wird etwa deutlich, dass seine Ausführungen zum interreligiösen Lernen¹⁵ nicht von einer exklusivistischen Perspektive ausgehen, die für ›Ungläubige‹ ein negatives Geschick erwartet. Aus den zitierten pädagogischen Kriterien lässt sich erschließen, dass eine autoritäre, strafende Gottesvorstellung abgelehnt wird. Schweitzer bewegt sich damit durchaus im religionspädagogischen Mainstream. Renommierete Kolleginnen präsentieren theologische Anregungen für eine inklusivistische Sicht Gottes¹⁶ und Grundschullehrer/innen sind gewillt, die ›schwierigen‹ Texte der Bibel wegzulassen, wenn sie nicht dieser ›theological correctness‹ entsprechen¹⁷.

Andererseits beobachtet eine muslimische Religionspädagogin kritisch, wie weit sich in den Gottesbildern muslimischer Kinder (noch) Elemente einer autoritären Gottesvorstellung finden.¹⁸ Dies ist nun keineswegs selbstverständlich. Traditionelle Theorien wie Freuds Psychoanalyse rechnen mit Gottesbildern, die eher Moralität und Kontrolle repräsentieren. Doch bei den jüngeren Untersuchungen findet man solche Vorstellungen fast nur noch in pathologischen Einzelfällen bzw. konzentriert auf bestimmte religiöse Gruppen.¹⁹ Da der so vermittelte ›liebe Gott‹

13 Michael Fricke, Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, 499ff. Zur Notwendigkeit der Zeichnung einer Gegenfigur vgl. Gerhard Büttner, Pfuui Pharao – der Pharaon des Exodus als der exemplarisch Böse, in: ders. (Hg.), Zwischen Nachbarschaft und Abgrenzung – fremde Religionen in der Bibel. Ein Symposium zu Ehren von Hans Grewel, Berlin/Münster 2007, 39–49.

14 David Heller, *The Children's God*, Chicago / London 1986, 20f.

15 Schweitzer (Anm. 5), 69ff.

16 Albert Biesinger / Helga Kohler-Spiegel (Hg.), *Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten*, München 2007.

17 Fricke (Anm. 13).

18 Fahima Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik muslimischen Religionsunterrichts*, Paderborn 2017.

19 Für den Mainstream dürfte die Aussage von Helmut Hanisch, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart/Leipzig 1996, 201 gelten: »Aggressive Züge Gottes lassen nur wenige Bilder erkennen. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Gott in erster Linie in märchenhafter Distanz dargestellt wird, der mit dem Leben der Menschen nichts zu tun hat oder der zu schwach ist, auf das Geschehen auf der Erde einzugreifen.«

aber nicht ganz kompatibel ist mit den oft unerfreulichen Geschehnissen auf der Welt, ergeben sich dann oft eher tastende Versuche kindgemäße Deuteangebote zu formulieren.²⁰

Die von mir herangezogenen Belege stützen die Hypothese, dass der religionspädagogische Mainstream explizit oder implizit einer Theologie verpflichtet ist, die sich sichtlich bemüht, dem Kindeswohl zu entsprechen. Dabei stützt sie sich auf ein bestimmtes Bild vom Kind und von der Rolle der Erziehungspersonen. Diesem ordnet sie dann funktional eine ›passende‹ Religion zu. Man könnte hier von Modellen sprechen – doch hätte dies zur Voraussetzung, dass die verschiedenen Konzepte, Programme und Praxen das Ergebnis von Theorie sei. Diese spielt zwar eine Rolle, doch es sind auch Moden und implizite Trends, die hier bestimmend sind. Zur Beschreibung dieser Gemengelage möchte ich deshalb den Begriff des ›sozialen Vorstellungsschemas‹ vorschlagen – die etwas hölzerne Übersetzung des Wortes ›social imaginary‹. Der Sozialphilosoph Charles Taylor beschreibt den Begriff so:²¹

»Von einem ›Vorstellungsschema‹ spreche ich [...] deshalb, weil ich von der Art und Weise rede, in der sich normale Menschen ihre soziale Umgebung ›vorstellen‹ und diese Vorstellung wird oft nicht in theoretischer Terminologie ausgedrückt, sondern in Bildern, Geschichten, Legenden und so weiter überliefert.«

Im Gegensatz von Theorien, die eher kleinen Gruppen zuordenbar sind, handelt es sich hier um das, was die Leute so denken und glauben.

»Das soziale Vorstellungsschema ist jene gemeinsame Auffassung, die gemeinschaftliche Praktiken und ein weitverbreitetes Gefühl der Legitimität ermöglicht.«

Taylor's Gebrauch des Begriffs umfasst dabei explizit auch die Art und Weise, in der Menschen einer bestimmten Epoche ihr Verhältnis zu Gott bestimmen und daraus lebenspraktische Konsequenzen ziehen.²² Es scheint mir von daher sinnvoll am Beispiel der religiösen Erziehung in Kindergärten und Familien von der Hypothese auszugehen, dass diese weit verbreitete Praxis durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet ist, deren Mechanismen nur zum Teil bewusst sind. Doch nur unter der Voraussetzung, dass es gelingt diese zumindest teilweise zu erhellen, ist dann eine theologische und pädagogische Selbstreflexion möglich.

5. Karen Marie Yust: Skizze der religiösen Erziehung in den USA als Muster

Karen Marie Yust hat es unternommen, die Praxis der religiösen Erziehung in der Weise zu fassen, dass sie nicht nur

20 Anton A. Bucher, »Da hat der liebe Gott einen Wutanfall gehabt« – Gewalttexte in der Bibel. Zwischen Faszination und Trauma, in: JaBuKi 2 (2003), 64–74; Friedrich Schweitzer, Brauchen Kinder auch einen bösen Gott? Gottesbilder in der religiösen Erziehung jenseits der »Gottesvergiftung«?, in: Werner Tzscheetzsch (Hg.), Kinder und das Böse. Schule – Medien – Religion, Freiburg i.Br. u.a. 2009, 22–44.

21 Charles Taylor, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a.M. 2009, 296.

22 Man kann hier etwa an Webers Beobachtung zum »kapitalistischen Geist« bestimmter calvinistischen Gruppen denken.

nach den Absichten der Erziehungspersonen fragt, sondern Praxis und Resultat begrifflich zu fassen versucht. Ich gehe an dieser Stelle davon aus, dass es angemessen ist, die von Yust skizzierte Praxis als ein ›soziales Vorstellungsschema‹ im Sinne Taylors zu begreifen. Die Signaturen dieses Schemas entnimmt sie einer großen empirischen Studie über US-amerikanische Teenager. Charakteristisch für diese sind demnach fünf Punkte:²³

- ›1. Es existiert ein Gott, der die Welt geschaffen und wohlgeordnet hat und über das menschliche Leben auf Erden wacht.
2. Gott möchte, dass die Menschen gut, freundlich und fair miteinander umgehen, wie es die Bibel und die meisten anderen Weltreligionen lehren.
3. Das zentrale Lebensziel ist, glücklich zu sein und sich gut zu fühlen.
4. Gott muss nicht unbedingt in alle Einzelheiten des Lebens involviert sein, außer wenn er benötigt wird, ein Problem zu lösen.
5. Gute Menschen kommen, wenn sie sterben, in den Himmel.«

Man könnte nun dieses Resultat als eine Variante der Adoleszenzentwicklung betrachten – etwa im Sinne von Osers ›Deismusstufe‹ –, doch Karen-Marie Yust geht der Hypothese nach, dass diese Einstellung auch die religiöse Erziehung der Kinder bestimmt. So geht es den Eltern um ›sichere Räume‹ mit ›guten Kindern‹, wenn sie sich bei kirchlichen Einrichtungen orientieren – im Gegensatz zu eher gefährlichen Schulumwelt. So meint eine Mutter, es gehe ihr eher um Sozialisation als um Glauben.²⁴ Wir sehen die Habitualisierung einer Vorstellung, nach der entsprechender Konsum glücklich macht und ein gutes Selbstwertgefühl erzeugt.²⁵

Dieser *Konsumismus* führt zum Verlust an Verbindlichkeit und an Interesse für die Vergangenheit und Zukunft. In den Curricula der Sonntagsschulen sieht Frau Yust eine Einengung der biblischen Geschichten auf moralisch gemeinte Kernsätze: Moral statt Frömmigkeit als Ziel.²⁶ Doch zielt die Moralität auf Anpassung an die Kategorien von ›Anständigkeit‹ und ist nicht zurückgebunden an ein theologisches Konzept von *Gerechtigkeit*, dessen Realisierung mit dem biblisch begründeten Gottesglauben verbunden sein sollte. Durch Verzicht auf ein ›inkarnatorisches Verständnis von Gott‹²⁷, das mit Gott in den Alltagssituationen des Lebens rechnet, wird die religiöse Unterweisung eher unverbindlich. Insofern verwundert es nicht, dass Karen-Marie Yust in ihrer Studie immer wieder auf eine weitgehende Abwesenheit theologischer Reflexion stößt. Wenn man Gott mit den realen Konflikten der kindlichen Welt in Verbindung brächte, käme man – so Yust – nicht darum herum, diese theologisch so zu diskutieren, dass deutlich würde, dass die Beziehungen zwischen Gott und Mensch und Mensch und Mitmensch so einfach nicht zu beschreiben und zu verstehen sind. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Yusts Konse-

23 Karen-Marie Yust, *God is not your Devine Butler and Therapist! Countering »Moralistic and Therapeutic Deism« by Teaching Children the Art of Theological Reflection*, in: A. Dillen / D. Pollefeyt (Hg.), *Children's Voices. Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*, Löwen u.a. 2010, 49–70, 49 zitiert dabei Christian Smith, *Soul Searching. The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*, New York 2005, 162f.

24 Ebd., 50.

25 Ebd., 52.

26 Ebd., 53f.

27 Ebd., 55.

quenz aus ihrer Analyse der Erziehungspraktiken in kirchlichen Institutionen in einem Postulat für ein *echtes Theologisieren* mit den Kindern schließt.

Für meine Argumentation sind mir folgende Punkte wichtig: In einem Land, in dem ein Großteil der religiösen Erziehung in kirchlichen Institutionen stattfindet, existiert offenbar die *Mainstream-Attitüde* einer bestimmten ›bürgerlichen Religion‹, die sich auch in den Erziehungspraktiken niederschlägt. Geprägt ist sie von einem Gottesbild, das hoch kompatibel ist mit den Ansprüchen einer Konsumwelt mit ihren Glücksversprechen und Ansprüche an eine bestimmte Orthopraxie weitestgehend vermeidet. Man kann darüber streiten, ob das hier sichtbar werdende Programm dem ›Recht des Kindes auf Religion‹ im Sinne eines Bildungsprogramms entspricht. Yust gibt zumindest zu bedenken, dass es den Ansprüchen einer biblisch begründeten christlichen Theologie nicht entspricht.

Ich möchte Yusts Argumentation gerne perspektivieren in die Unterscheidung Hans Eckehard Bahrs: der Religion 1 und der Religion 2.²⁸ Diese beiden Typen von Religion sieht er konfligierend nebeneinander. Religion 1 sieht er als eine ›Rückwärts-Erinnerung‹ im Dienste der Identitätsstiftung. Die Orientierung am »uralte Tradierten« entspringt demnach »dem Sicherheits- und Geborgenheitsbedürfnis des Menschen«.²⁹ Es fällt nicht schwer in dieser › Religion 1‹ das von Yust geschilderte Muster zu identifizieren. Die Alternative einer ›Religion 2‹ sieht Bahr in einer zukunftsorientierten »Anlehnung nach vorne«:³⁰

»Die biblischen Hoffnungsbilder verheißen eine Realität, vor der die gesellschaftliche

Wirklichkeit als schlechtes Gegenteil erscheinen muss.«

Diese ›Religion 2‹ möchte Yust in der religiösen Kindererziehung finden und stark machen.

6. Religiöse Vorschulerziehung als Element eines sozialen Vorstellungsschemas

Ich habe versucht zu zeigen, dass die religiösen Praxen und die pädagogischen Theorien jeweils Teil eines nur z.T. bewussten Programms sind, mit dem die Gesellschaft versucht, die nächste Generation zu formen. Dabei zeigte der Befund in den USA eine gewisse Diskrepanz zwischen Pädagogik und Theologie. Im europäischen Kontext treten andere Faktoren auf den Plan. Die christliche Vorschulerziehung in Kindertagesstätten findet statt im Kontext religiöser Pluralität und einer verbreiteten Religionslosigkeit. Wie lässt sich das von Schweitzer erhobene Postulat des ›Rechts des Kindes auf Religion‹ realisieren in staatlichen Kindergärten und in kirchlichen mit dem Auftrag, alle Kinder aufzunehmen. Ich werde dazu erst drei konzeptionelle Ansätze kurz referieren und abschließend aus der dokumentierten Praxis versuchen die implizite Pädagogik und Theologie zu erschließen.

28 Hans Eckehard Bahr, *Ohne Gewalt, ohne Tränen? Religion 1, Religion 2*, in: ders. (Hg.), *Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle von Religion*, Darmstadt / Neuwied 1975, 31–64.

29 Ebd., 42.

30 Ebd., 34 bzw. 38.

Sturla Sagberg verweist darauf, dass das Curriculum für den Kindergarten in Norwegen explizit die christlichen Werte und die christlichen Feiertage und Traditionen als Inhalte u.a. vorgibt.³¹ D.h. für ihn, dass dies genügend Anlässe schafft, um ausdrücklich mit den Kindern ein religiöses Programm christlicher Couleur zu veranstalten. Dazu rechnet er mit Erzieherinnen, die in genügender Zahl bereit sind, in authentischer Weise über ihren Glauben zu sprechen. Insofern hier jeweils von Anknüpfungen in der kindlichen Lebenswelt auszugehen ist, situiert Sagberg diese Praxis im Rahmen einer kontextuellen Theologie. Sagbergs Argumentation ist nicht ohne weiteres für andere Länder übertragbar. Während in Norwegen wohl am ehesten in Oslo mit Kindergärten zu rechnen ist, in denen eine christliche Orientierung nicht zur lokalen Prägung zählt, ist die Situation in Deutschland wesentlich bunter. Insofern setzt man dort konzeptuell – im Sinne des zu Beginn Gesagten – an der religiösen anthropologischen Grunddisposition der Kinder an. D.h., es wird angenommen, dass Gespräche, die die existenzielle Dimension betreffen, gewissermaßen automatisch eine religiöse Dimension haben. Es kommt also – ähnlich wie bei Sagbergs Authentizitätspostulat – jetzt darauf an, dass die Erzieherinnen »religionssensibel« reagieren. Ähnliches formuliert Noemi Bravená mit ihrem pädagogisch argumentierenden Postulat der »Transzendenzsensibilität«³² bei der Arbeit in der Kita. Ich setze mich im Folgenden mit der grundlegenden Arbeit von Angela Kunze-Beiküfner auseinander, die Theorie und Praxis der religiösen Bildungsarbeit im Kindergarten umfassend dokumentiert hat.³³ Ihr theoretischer Leitbegriff ist der der »religionssensiblen Erziehung«³⁴ Sie übernimmt

ihn von drei katholischen Religionspädagogen. Bestimmend ist die Rezeption der Arbeit von Judith Weber, die den Gedanken der religionssensiblen Bildung speziell für die Kitas ausgearbeitet hat.³⁵ Sie fußt wie Katrin Bederna³⁶ auf den Vorarbeiten von Martin Lechner, der das Konzept im Kontext der Jugendhilfe entwickelt hat.³⁷

Kunze-Beiküfner spricht mit Bederna von einer »grundlegende[n] und erlernbare[n] Empfindungsfähigkeit für Religion, als einer Kompetenz, die die Erzieherinnen erlernen können.«³⁸ Mit Judith Weber ist damit das religionspädagogische Handeln primär pädagogisch motiviert.³⁹ Mit Lechner trifft sie die Unterscheidung in drei Stufen des »weit gefassten Religiösen«:⁴⁰

31 Sturla Sagberg, Vermittlung der Guten Nachricht im Vorschulbereich, in: JaBuKiJu 1 (2018), 92–102, 97.

32 Noemi Bravená, »Do not be concerned only about yourself ...« Transcendence and its Importance for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019.

33 Angela Kunze-Beiküfner, Kindertheologisch-sensitiv Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Untersuchung zur Praxis des Theologisierens in Kindertagesstätten, Leipzig 2017.

34 Ebd., 49ff.

35 Judith Weber, Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik, Münster/New York 2014.

36 Katrin Bederna, Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik, in: dies. / Hildegard König (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertagesstätten Berlin/Düsseldorf 2009, 13–28.

37 Martin Lechner / Angelika Gabriel (Hg.), Religionssensible Erziehungsimpulse aus dem Forschungsprojekt »Religion in der Jugendhilfe« (2005–2008), München 2009.

38 Kunze-Beiküfner, 50.

39 Ebd., 54.

40 Ebd., 49f.

»Ausgehend von einer anthropologischen Deutung wird Religiosität in der ersten Stufe der religionssensiblen Erziehung als ›Existenz- oder Lebensglaube‹ gefasst. Die zweite Stufe des ›Transzendenz- oder Gottesglaubens‹ basiert auf einem phänomenologischen Religionsbegriff und die dritte Stufe, die als ›Konfessions- oder Gemeinschaftsglaube‹ bezeichnet wird, beruht auf einer substantiellen Deutung von Religion.«

Es ist leicht ersichtlich, dass dieses Programm an ein Verständnis von Spiritualität als anthropologische Grunderfahrung anknüpft und situativ Angebote zu deren begrifflicher Verarbeitung macht. Dafür bedarf es auf Seiten der Erzieherinnen erst einmal nur einer philosophisch oder religionswissenschaftlich begründeten Semantik. Man kann ›Weihnachten‹ als christliches Fest erklären, ohne alle Inhaltspunkte selbst glaubend nachzuvollziehen. Nicht zufällig nimmt Kunze-Beiküfner an dieser Stelle dann explizit auf die Kindertheologie Bezug.⁴¹ Wir werden zu fragen haben, ob dies nur in einem pädagogischen Referenzrahmen erfolgt oder auch in einem theologischen.

Angela Kunze-Beiküfner gibt Einblick in die konkrete Arbeit einzelner Erzieherinnen. Davon möchte ich zwei Vignetten vortragen.

Frau Clemens berichtet vom Morgenkreis in einer Kita, wo die meisten Kinder aus nichtreligiösen Familien stammen:⁴²

»Und wir machen es immer so, wer möchte, und meistens lassen sich die Kinder begeistern: Holt mal euer Kissen, wir wollen jetzt wieder unseren Morgenkreis machen.

Und dann haben wir jetzt immer so eine Kerze in die Mitte gestellt und die Kinder die fassen sich um, in so einem Kranz ist das, und da haben wir unsere Kerze drinnen, und das ist wie so ein Ritual, und dann wird so

ein kleines oranges Tuch hingelegt, so ähnlich wie mit diesen Bodenbildern. Und dann setzen wir uns auf die Sitzkissen. Bis jetzt waren eigentlich immer alle Kinder dabei. Also meistens alle, die es wollen. Wir haben dann mit einem Lied angefangen, ›Gott ist da, Hurra‹ singen wir immer.«

Dieses Ritual lässt das ›religionsensible‹ Programm gut erkennen. Es eröffnet einen Erfahrungsraum, dessen ›Außeralltäglichkeit‹ gut nachvollziehbar ist und macht mit dem Lied ein vorsichtiges Deuteangebot. Auf der Grundlage solcher Erfahrung kann dann auch die Semantik biblischer Narrative aufgenommen werden. So inszeniert die Erzieherin zusammen mit Kindern im Zusammenhang mit dem Passionszyklus die Geschichte vom leeren Grab. Als Assistentin ist die Pfarrerin anwesend. Doch für Frau Clemens ergibt sich ein Problem:⁴³

»Bloß wir haben uns dann schwergetan, als die Kinder uns dann fragten, wieso ist denn das leer, das Grab, was ist eigentlich, hatten wir dann nicht die richtige Erklärung manchmal.«

Hier wird ein Problem sichtbar, das auch Schweitzer angesprochen hat: die Unsicherheit der Erziehungspersonen. Für die Beispiele von Kunze-Beiküfner heißt das, dass die Wahrnehmung solcher Unsicherheit in der Regel die Lernchance eröffnet. Wo es möglich wird, mit den Kindern zusammen Lösungen zu suchen, führt das in der Regel dazu, dass auch die Erzieherinnentheologie reicher und

41 Ebd., 60ff.

42 Ebd., 275.

43 Ebd., 277.

differenzierter wird. Die Schwierigkeiten dieses Prozesses möchte ich anhand der Deutung von Naturerfahrungen der Kinder thematisieren. Die Szene hat ein Vorspiel im Garten:⁴⁴

»Im Freien entdecken die Kinder Käfer und Würmer und zeigen sie uns. – Frau Abel reagiert erfreut und interessiert auf die Entdeckungen der Kinder, während eine andere Erzieherin ihren Ekel bekundet.«

Die Frage stellt sich, wie eine solche Erfahrung religionssensibel aufgenommen werden kann. Die Erzieherin beginnt mit einer Kinderbibel zum Thema Schöpfung:⁴⁵

»Frau Abel zeigt ein Bild in der Kinderbibel und fragt die Kinder, was da passiert sei. Zunächst kommen die Kinder etwas durcheinander, weil sie mit der Paradiesgeschichte beginnen (sie erwähnen Adam und Eva, die Schlange und Gott, der sagt: »Raus aus meinem Garten«). Frau Abel möchte aber mit der Entstehung der Welt nach dem ersten Schöpfungsbericht beginnen. Auf ihre Fragen (z.B. »Was hat Gott alles gemacht?«, »Welche Farbe hat der Himmel?«, »Was fehlt jetzt noch auf dem Land?«, »Was gibt es denn alles für Tiere?«) geben die Kinder kurze Antworten, die eher einer Aufzählung gleichen.«

Die mangelnde Souveränität bei der Unterscheidung der Schöpfungserzählungen erschwert es den Kindern offensichtlich, an ihre eigenen Erfahrungen anzuknüpfen. Dies zeigt sich auch in der ansonsten sehr gelungenen Malszene (wo die Erzieherin von einem historisch gemeinten Damals spricht):⁴⁶

»Bei der Betrachtung des Bildes, das nun fast völlig mit Farbe bedeckt ist, fragt Frau Abel die Kinder:

A: Schön sieht sie aus, unsere Erde. Aber wie findet ihr denn die Mitte?

Die Kinder finden sie leer und Bernd schlägt vor, Autos hineinzustellen. Diese Idee wird von Frau Abel verworfen.

A: Ach, Autos! Die gabs doch damals noch gar nicht. Was können wir sonst in die Mitte stellen? Was stellen wir immer in die Mitte?

Kinder rufen: Eine Kerze.

A: Warum stellen wir eine Kerze hinein?

Franz: Weil es Nacht ist.

A: In der Nacht leuchten der Mond und die Sterne. Für wen stellen wir die Kerze rein?

Bernd: Für den Gott.

A: Für den Gott! Der Himmel und Erde gemacht hat. Genau, und dann leuchtet er in der Mitte über die ganze Welt.«

7. Einordnung der Befunde

Wie sind diese Befunde einzuordnen – etwa im Vergleich zu denen von Karen-Marie Yust? Die Studie von Angela Kunze-Beiküfner mag die Voraussetzungen einer mehrheitlich religionsdistanzierten Region in etwa widerspiegeln. Man müsste also unbedingt solche aus eher multireligiösen Milieus⁴⁷ dazufügen, um umfassendere Aussagen machen zu können. Man erkennt aber einige wichtige Merkmale von »Kindergartenreligion«. Es sind spezifische Praktiken, die die-

44 Ebd., 195.

45 Ebd., 196.

46 Ebd., 198.

47 Katja Dubiski u.a., Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick, in: Anke Edelbrock u.a. (Hg.), Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster/New York 2010, 23–38.

se prägen, z.B. Stuhlkreis, Bodenbilder etc. Diese dürften sich signifikant von anderen, z.B. häuslichen oder kirchlichen unterscheiden. D.h., dass die hier gelernte Religion eingebettet ist in ein spezifisches Praxisfeld – Jerome Bruner spricht hier von Formaten.⁴⁸ Diese Praktiken orientieren sich zweifellos an einem pädagogischen Programm im Sinne des hier skizzierten von Friedrich Schweitzer. Gerade die Studie von Kunze-Beiküfner macht aber deutlich, dass die Entwicklung von eher autoritären zu theologisierenden Praktiken mit einer Qualifizierung der Erzieherinnen verbunden ist, weil nur so deren Unsicherheit überwunden werden kann. Gerade an dieser Frage dürfte es auch hängen, ob wir hier eher einer Religion 1 oder einer Religion 2 begegnen. Insgesamt gesehen wird das Programm einer religiösen Erziehung wahrscheinlich immer eher die *bewahrenden Züge* von Religion stark machen – auch aufgrund des Alters der Kinder.⁴⁹ Für einen Rückschluss auf eine generell sichtbar werdende Tendenz religiöser Kommunikation im Sinne Yusts reichen die hier referierten Daten wohl eher nicht.

Der theologische Blick auf diese Praxis stellt fest, dass der Begriff der ›Religionssensibilität‹ durchaus voraussetzungsreich ist. Er fußt letztlich auf der Annahme, dass jedes Kind bereits eine ›natürliche Religiosität‹ mitbringt, die sich erst einmal nicht explizit äußern muss. Es liegt nun in der Erziehung, die Manifestationen von Religion individuell oder in der Gruppe ausfindig zu machen, die anschlussfähig sind für eine entsprechende Sprache und Semantik. Diese Semantiken kommen dann – je nach konfessioneller Ausrichtung und

Pluralität der Einrichtung als Sprachangebot zu den Kindern. In theologischer Terminologie würde man hier von natürlicher Theologie und Offenbarungstheologie sprechen. Es ist von daher kein Wunder, dass der Theorieansatz zur ›religionssensiblen Erziehung‹ katholischer Provenienz ist. Da er – auch im Sinne der zahlreichen Befunde zu kindlicher Spiritualität⁵⁰ – eine gewisse empirische Plausibilität aufweist, ist es nicht überraschend, dass er sich auch im evangelischen Diskurs bewährt.⁵¹ Das ist keinesfalls selbstverständlich und erklärt sich zum Teil damit, dass der elementarpädagogische Diskurs quasi *am Rande* der Religionspädagogik geführt wird. Dabei halte ich den Ansatz einer religionssensiblen Erziehung in seiner theologisch-pädagogischen Konstruktion durchaus verwandt mit dem Konzept, das Hubertus Halfas vor Jahrzehnten für den Grundschulbereich vorgelegt hat und das damals evangelischerseits nicht zuletzt wegen seiner ›natürlichen Theologie‹ heftige Kritik hervorrief.⁵²

48 Jerome Bruner, *Wie das Kind sprechen lernt*, Bern u.a. 2002.

49 Dies legen die Entwicklungskurven bei Carsten Gennerich nahe, wengleich diese auf der Basis von Daten Jugendlicher gewonnen wurden. Vgl. Carsten Gennerich, *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen*, Stuttgart 2010.

50 Rebecca Nye, *Children's Spirituality. What it is and why it matters*, London 2009.

51 In diesem Sinne Karl-Ernst Nipkow, *Kinder und Transzendenz – Spuren natürlicher Religion*, in: ders., *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*, Gütersloh 2010, 137–144.

52 Hubertus Halfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1997.

Angela Kunze-Beiküfner

Theologisieren mit Kindergartenkindern im Kontext alltagsintegrierter religiöser Bildung

1. Christliche Kindertagesstätten in der Bundesrepublik

Christliche Kindertagesstätten sind in Europa keine Selbstverständlichkeit – in vielen europäischen Ländern sind sie eher eine Ausnahme.¹ In Ländern wie z.B. Finnland, in denen im Jahr 2017 noch ca. 72% der Bevölkerung zur evangelisch-lutherischen Kirche gehörten², gibt es nach Angaben von Iikka Tahavanainen, Verantwortlicher in der Kirchenleitung für die Arbeit mit Kindern, trotz der großen Bedeutung der Elementarbildung im Land keine konfessionellen Einrichtungen für diese Altersgruppe. Auch viele andere Teilnehmer/innen aus den europäischen Nachbarländern, denen ich auf der jüngsten Konferenz der ECCE (European Conference on Christian Education) im Mai 2019 in Berlin begegnet bin, bestätigten diesen Befund.

In Deutschland steigt dagegen die Zahl der Kindertagesstätten, die sich in einer konfessionellen Trägerschaft befinden, nach wie vor leicht an (zwischen 2006 und 2016 kamen 251 Einrichtungen im Bereich EKD/Diakonie hinzu). Die evangelische Kirche und die Diakonie sind mit 15,9% nach den öffentlichen Trägern (33%) und der Caritas/Katholischen Kirche (16,8%) bundesweit der drittgrößte und nach wie vor stetig wachsende Träger. In Einrichtungen der EKD/Diakonie und Katholischer Kir-

che/Caritas werden ca. 1.149 Millionen Kinder von mehr als 190 000 Fachkräften betreut.³

Dabei gibt es große regionale Unterschiede: Zum Stichtag 1.3. 2016 gab es in Ostdeutschland nur 10,5% evangelische Einrichtungen und 3,4% katholische Einrichtungen.⁴ Aber in den ostdeutschen Bundesländern, in denen ein mehrheitlich konfessionsloser Kontext seit vielen Generationen die Normalität ist, sind gerade diese christlichen Kindertagesstätten von großer Bedeutung – sie sind oft die einzige Brücke zwischen der säkularisierten Gesellschaft und den christlichen Kirchen, denn auch in den christlichen Kitas kommt die Mehrheit der Kinder aus konfessionslosen Familien. In diesem Kontext muss das Konzept einer religionspädagogischen Begleitung der Kinder die vorherrschenden Ängste der Eltern vor dem christlichen Profil und den fehlenden Bezug zu einer konfessionellen Praxis besonders zu berücksichtigen.

In den westdeutschen Bundesländern besuchen dagegen überdurchschnittlich

1 Eine Anfrage bei den zuständigen Behörden in Brüssel wurde leider noch nicht beantwortet, so dass ich nicht auf Statistiken verweisen kann.

2 Vgl. <https://evl.fi/the-church/membership/the-church-in-numbers>

3 Vgl. Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York 2018.

4 Ebd., 23f.

viele Kinder mit Migrationshintergrund eine evangelische Kindertagesstätte. Mehr als 27% der Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Kita besuchen, hatten zu dem oben genannten Stichtag einen Platz in einer evangelischen Kita.⁵ Dies bedeutet, dass die kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt für die Bildungsarbeit und für die religionspädagogische Begleitung eine große Herausforderung darstellt.

2. Bildungsverständnis

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde intensiv um die Bedeutung der Elementarbildung gerungen und diskutiert. Zugespitzt gesagt gibt es zwei Positionen: Kinder müssen möglichst früh durch gezielte Anregungen und Angebote kognitiv gefördert und auf die Schule vorbereitet werden vs. Kinder lernen selbstmotiviert und benötigen in den jungen Jahren viel Freiraum und eine individualisierte Begleitung zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit. In den elementarpädagogischen Bildungsplänen, die es für jedes Bundesland gibt, findet sich zumeist ein Kompromiss zwischen diesen beiden Ansätzen. Dabei werden der Einfluss der Umwelt, in der die Kinder aufwachsen, und die sehr unterschiedliche kognitive Entwicklung bei Kindern im Vorschulalter berücksichtigt.

Viele elementarpädagogische Bildungspläne werden ausdrücklich nicht als Bildungspläne bezeichnet, sondern sehen sich als Bildungsprogramme (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt), als Bildungsempfehlungen (Hamburg, Rheinland-Pfalz), als Rahmenplan (Bremen), als Bildungskonzeption (Mecklenburg-

Vorpommern), als Grundsätze elementarer Bildung (Brandenburg), als Leitlinien oder Leitfaden (Schleswig-Holstein, Sachsen), als Orientierungsplan (vgl. Baden-Württemberg, Niedersachsen) mit jeweils sehr unterschiedlicher Verbindlichkeit. Manche Pläne beziehen ausdrücklich auch Kinder im Grundschulalter ein und sind für Kinder im Alter bis zehn Jahre zugeschnitten (Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen) und in Thüringen sogar für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre.⁶

Aufgrund dieser Unterschiedlichkeit lassen sich nur sehr allgemeine Grundzüge zusammenfassen. Vor allem in der Bewertung der Ko-Konstruktionsprozesse bezüglich der Gewichtung des sozialen Einflusses und der Selbstbildungsprozesse gibt es inhaltliche Unterschiede. Allen Bildungsplänen gemeinsam ist, dass sie die Bildungsarbeit ins Zentrum stellen – mit unterschiedlicher Bezeichnung (»Bildungsbereiche«, »themenbezogene Förderschwerpunkte« o.ä.). Etwas ironisch merkt Detlef Diskowski, der die Bildungspläne in einer Studie verglichen hat, an: »Es ist bemerkenswert, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Vorhaben, bei allen Differenzen der Urheber der jeweiligen Entwürfe und dem vollständigen Fehlen jeglicher Absprache oder gar Abstimmung, doch diese Gemeinsamkeit besteht.«⁷

5 Vgl. ebd., 95.

6 Vgl. auch <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/landesrechtliche-regelungen/personal-und-einrichtungen/bildungsplaene>

7 Detlef Diskowski, Bildungspläne im Vergleich: Neuer Schwung für die Bildungsdebatte. Bildungspläne für den Kindergarten, in: Ludger Pesch (Hg.), Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis (1), Weimar/Berlin 2005, 19.