

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 Kindergottesdienst 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

Leseprobe

Gerhard Büttner

Zwischen Pädagogik und Theologie – Beobachtungen zur religiösen Sozialisation im Vorschulalter

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

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 unbekanntem ›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. evolutionstheoretische 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.