

Das Recht des Kindes auf Religion – oder: Welche Religionspädagogik brauchen Kinder und was für Kompetenzen benötigen Erzieherinnen?*

Das Thema meines Beitrags formuliert eine doppelte Aufgabe: Zum einen soll es darum gehen, welche Religionspädagogik Kinder heute brauchen, zum anderen – und darauf bezogen – soll gefragt werden, welche Kompetenzen dazu auf Seiten der Erzieherinnen erforderlich sind und was also die religionspädagogische Ausbildung und Fortbildung heute zu leisten hat.

Mit meinen Überlegungen beziehe ich mich vor allem auf das Anliegen, Religion und religiöse Erziehung als ein Recht des Kindes zu verstehen. Mein eigenes Buch habe ich deshalb das „Recht des Kindes auf Religion“ genannt.¹ Zugleich beziehe ich mich auf die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe zur religiösen Elementarerziehung, die in den letzten Jahren die Reihe „Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens“ vorgelegt und damit einen auf das Recht des Kindes bezogenen Ansatz vorgestellt hat.²

Meinen Beitrag habe ich in drei Teile gegliedert: Ich beginne mit der Frage, warum heute vom Recht des Kindes auf Religion gesprochen werden muss, im zweiten Schritt will ich klären, was es heißt, vom Recht des Kindes auf Religion zu sprechen, im dritten und letzten Teil wird es dann um religionspädagogische Kompetenzen sowie Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung gehen.

1. Warum ein Recht des Kindes auf Religion?

Aus meiner Sicht gibt es zwei Gruppen von Gründen, die dafür sprechen, sich heute für das Recht des Kindes auf Religion einzusetzen. Die erste Gruppe von Grün-

* Dieser Beitrag ist mit geringfügigen Veränderungen ebenfalls abgedruckt in: *F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000. Dieser Beitrag erscheint ebenfalls in Jörg Matzen (Hg.), *Hohengehren 2004* (in Vorbereitung)

1 *F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000.

2 *C.T. Scheilke/F. Schweitzer* (Hg.), *Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens*. Bd. I. *Mit Geheimnissen leben*, Gütersloh/Lahr 1999; dies. (Hg.), *Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren*, Gütersloh/Lahr 2000; dies. (Hg.), *Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod*, Gütersloh/Lahr 2000; dies. (Hg.), *Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen*, Gütersloh 2002.

den bezieht sich auf Unsicherheiten und Hindernisse bei der religiösen Erziehung, die andere auf eine veränderte Betrachtungsweise des Kindes.³

Zunächst zu den Problemen und Unsicherheiten. Vielfach ist heute eine große Unsicherheit im Blick auf den Umgang mit religiöser Erziehung zu beobachten. Diese Unsicherheit beginnt bereits im Elternhaus. Viele Eltern sprechen sich dafür aus, dass ihre Kinder auch religiös erzogen werden. Sie selber sehen sich dazu aber nicht in der Lage, fühlen sich unsicher oder haben letztlich doch Zweifel, ob eine religiöse Erziehung sinnvoll ist. In manchen Fällen haben die Eltern selbst schlechte Erfahrungen mit religiöser Erziehung als Zwang gemacht, und das wollen sie nun ihren eigenen Kindern ersparen. Andere sind im Glauben unsicher und wollen deshalb nicht religiös erziehen. „Nur, wenn das Kind selber will“ – oder: „Mein Kind soll selber entscheiden“, das sind typische Aussagen, die von heutigen Eltern zu hören sind.

Diese Unsicherheit setzt sich fort in einem Teil der Kindertagesstätten, wo sich die Erzieherinnen einer zunehmend religiös vielfältigen Elternschaft gegenübersehen und sich fragen, wie da noch eine religiöse oder gar ausdrücklich christliche Erziehung möglich sein soll. Muss der Kindergarten sich in einer solchen Situation nicht einfach zurückhalten und lieber gar nicht religiös erziehen, anstatt Kinder zu überfordern oder sie gar zu missionieren?

Und schließlich die Erziehungswissenschaft, die ja auch Konzeptionen und Leitbilder für die Kindertagesstätte liefert – wie steht es mit ihr? Schon seit Jahren ist zu beobachten, dass die Erziehungswissenschaft das Thema Religion lieber ausspart. In vielen pädagogischen Handbüchern kommt die religiöse Entwicklung von Kindern nur am Rande oder gar nicht vor. Dahinter steht offenbar die Auffassung, dass religiöse Erziehung vor allem ein Anliegen kirchlicher Träger sei, aber nicht der Kinder selbst. Deshalb wird schon die Frage nach religiöser Entwicklung und Erziehung ausgeblendet und wird Religion gleichsam als Privatangelegenheit behandelt, die bestenfalls im Elternhaus aufgenommen wird. Was aber, wenn dies auch im Elternhaus nicht geschieht? Was passiert dann mit den „großen Fragen“ der Kinder?

3 Im Folgenden überschneidet sich der vorliegende Beitrag mit einer anderen Veröffentlichung von mir, vgl. *F. Schweitzer, Religionsunterricht als Recht des Kindes*, in: *H. Bedford-Strohm* (Hg.), *Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittpunkt zwischen Kirche und Gesellschaft*, Neukirchen-Vluyn 2003. Literaturhinweise zum Folgenden finden sich in meinen Büchern *F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion*, a.a.O.; *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 1999; *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998.

Angesichts solcher Probleme und Unsicherheiten erscheint es mir dringlich erforderlich, sich selbst und anderen neu vor Augen zu führen, dass Religion und religiöse Begleitung vor allem ein Recht des Kindes bezeichnet, nicht hingegen ein Privileg von Kirchen oder Theologen.

Die zweite Gruppe von Gründen, die für die Notwendigkeit unseres Themas spricht, hat mit einer veränderten Sicht des Kindes in der Gesellschaft, aber auch in der Kirche zu tun. Das Bemühen um die Rechte von Kindern durchzieht fast das ganze 20. Jahrhundert. 1924 wurde die erste Erklärung von Kinderrechten verabschiedet, 1989 folgte die wichtige Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die als ein Meilenstein in der Bemühung um die rechtliche Anerkennung des Kindes als einer eigenständigen Person angesehen und gewürdigt werden muss.

Es liegt auf derselben Linie, wenn die Synode der EKD 1994 einen *Perspektivenwechsel* fordert und in ihren Dokumenten formuliert:

„Bis heute gibt es in Gesellschaft und Kirche keine Tradition, das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im allgemeinen immer schon zu wissen, auf jeden Fall besser als die Kinder selbst ... Aber die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt ernst zu nehmen, könnte dieses Wissen der Erwachsenen ergänzen und ihnen helfen, neue Einsichten zu gewinnen.“⁴

Und selbstkritisch fügt die Synode dem hinzu, dass es auch in der Kirche „die Neigung“ gebe, „Kinder in für sie geschaffene Bereiche auszugrenzen, sie lediglich als Objekte von Fürsorge und Erziehung zu betrachten und diejenigen, die sich um die Kinder bemühen, nicht tatsächlich wichtig zu nehmen. Selbst wenn viel für sie getan wird, haben es Kinder im üblichen kirchlichen Leben schwer, als *Subjekte* ... mit je ihren Fragen, Einsichten und Interessen, wahrgenommen zu werden.“⁵

Solche rechtlichen und kirchlichen Entwicklungen spiegeln den so genannten Übergang vom „Kindeswohl zu den Kindesrechten“. Das Kind soll nicht mehr einfach bevormundet werden. Rechtliche Bestimmungen sollen nicht zur Fremdbestimmung geraten. Die Mitspracherechte der Kinder werden durchweg verstärkt – eine gewiss zu begrüßende Entwicklung, die allerdings insofern auch zu Spannungen führen muss, als das Kind ja immer auf die Fürsorge durch andere angewiesen bleibt und erst allmählich zu selbständiger Handlungsfähigkeit finden kann.

4 Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 49f.

5 Ebd., 59.

Trotz allem ist festzuhalten: Zu einer breiten Anerkennung des Rechtes von Kindern auf Religion haben alle diese Entwicklungen bislang noch nicht geführt, weder in der Gesellschaft noch in der Kirche. Deshalb spricht auch das Bemühen um Kinderrechte dafür, die Frage nach dem Recht des Kindes auf Religion verstärkt aufzunehmen, wie wir es heute tun wollen. Was aber bedeutet es, von einem solchen Recht zu sprechen? Das muss offenbar unsere nächste Frage sein.

2. Was heißt: „Recht des Kindes auf Religion“?

Wenn ich vom Recht des Kindes auf Religion spreche, denke ich nicht in erster Linie an Gesetze oder rechtliche Bestimmungen. Ich denke vielmehr an Autoren wie Janusz Korczak, der schon 1928 über „Das Recht des Kindes auf Achtung“ schreibt. Korczaks Schrift⁶ zeigt den pädagogischen Sinn der Rede vom Recht des Kindes. Es handelt sich um ein Plädoyer für eine veränderte Haltung gegenüber dem Kind. Korczak schreibt:

„Von frühester Kindheit an wachsen wir in dem Gefühl auf, daß das Große mehr Bedeutung hat als das Kleine.

„Ich bin groß“, freut sich das Kind, wenn man es auf einen Tisch stellt. – „Ich bin größer als du“, stellt es stolz fest, wenn es neben einem Gleichaltrigen steht und seine Größe an ihm misst.

Wie beschämend ist es, wenn man sich auf Zehenspitzen hoch empor reckt und doch nicht weit genug hinauflangen kann; wie fällt das schwer, mit kleinen Schritten hinter den Großen herzulaufen ...

Achtung und Bewunderung erweckt nur das, was groß ist und mehr Platz einnimmt. Klein – das bedeutet alltäglich und wenig interessant. Kleine Leute, kleine Bedürfnisse, kleine Freuden und kleine Traurigkeiten.“

Korczak spricht hier als Anwalt des Kindes – für die Achtung des Kleinen. Und dabei kann er sich nicht nur auf Recht und Gesetz berufen, sondern auch auf Gott:

„Nur vor dem Gesetz und vor Gott gilt die Apfelblüte so viel wie der reife Apfel ...“

Einen weiteren Anstoß finden wir bei dem Kinderpsychologen Bruno Bettelheim. Sein Buch „Kinder brauchen Märchen“ ist beinahe ein Buch darüber, warum Kinder Religion brauchen. Schon die ersten Sätze des Buches machen das deutlich:

„Wenn wir nicht einfach in den Tag hinein leben, sondern uns unserer Existenz bewusst sein wollen, ist es unsere größte und zugleich schwerste Aufgabe, in unserem Leben einen Sinn zu finden.“ Deshalb sei es auch

6 J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, Göttingen³1997, Zitate i.f. 7, 10.

„die wichtigste und schwierigste Aufgabe der Erziehung“, „dem Kind dabei zu helfen, einen Sinn im Leben zu finden.“⁷

Das ist gewiss ein Argument, zumindest die Sinnfragen von Kindern nicht zu übergehen. Der Fortgang bei Bettelheim ist dann freilich erstaunlich. Denn er ist der Meinung, dass es die Volksmärchen seien, die sich am besten für eine solche Erziehung eignen. Begründet wird dies folgendermaßen:

Die Märchen geben dem Kind „in Symbolform gekleidete Anregungen“, wie es mit „grundlegenden menschlichen Nöten“ und mit „existentiellen“ Fragen z.B. von gut und böse umgehen kann. Bettelheim weiß, dass dabei auch „religiöse Motive“ eine Rolle spielen, aber seines Erachtens kann Religion gerade nicht dasselbe leisten wie das Märchen: Die Religion gebe dem Kind nur eine „Belehrung über richtige Verhaltensweisen“ – das Märchen aber lasse es „zu eigenen Lösungen kommen“. Dies wird dann so erläutert, dass die Bibel zwar sage, „wie ein gutes Leben zu führen sei“, dass sie aber „keine Lösung“ zeige „für die Probleme, die sich aus den Schattenseiten unserer Persönlichkeit ergeben“. Hier kenne die Bibel „nur einen Ratschlag“: „Unterdrückung dieser Strebungen“.

Es ist deutlich, wie nahe der Psychologe Bettelheim hier meiner eigenen Auffassung kommt, dass Kinder Religion brauchen. Was Bettelheim von dieser Antwort am Ende abhält, ist eine Wahrnehmung von Religion als moralistisch und dogmatisch – ein selbst vorurteilsbehaftetes Bild von Religion also, das heute sonst auch von Psychologen nicht mehr geteilt wird.

Für meine eigene Position spielt allerdings eine etwas andere Argumentation eine Rolle. Ich gehe aus von Fragen, die im Aufwachsen von Kindern mit Notwendigkeit aufbrechen und die eine zumindest potentiell religiöse Bedeutung haben. Meines Erachtens haben Kinder ein Recht, dass sie mit diesen – großen – Fragen nicht allein gelassen werden, sondern eine sensible Begleitung finden.

Diese These will ich anhand von fünf Fragen, die mir besonders wichtig erscheinen, etwas genauer erläutern. Es handelt sich nicht nur um Fragen, die Kinder ausdrücklich stellen, sondern auch um solche Fragen, vor die wir uns durch die Kinder und durch das Leben mit ihnen selber gestellt sehen. Auf jeden Fall aber sind es Fragen von potentiell religiöser Bedeutung.

Die erste Frage bezieht sich auf *Tod und Sterben*. Dazu ein Beispiel:

Kind: Alle Menschen sterben, stimmt's Vater?

Vater: Alle Menschen sterben.

Kind: Aber ihr sterbt nicht. (Pause) Dann bin ich ja so alleine.

Vater: Natürlich sterben wir auch. Aber jetzt leben wir ja noch.

Kind: Und wer bestimmt, wann ihr sterbt? (Pause) Hat das Gott zu bestimmen?

Vater: Das bestimmt Gott. Weißt du, wenn man alt ist, dann mag man vielleicht gar nicht mehr länger leben.

Kind: Aber ihr seid doch schon alt. Und wo soll ich dann hingehen?

Vater: Dann schickt dich Gott einfach zu einem neuen Vater.

Kind: Ihr sterbt erst, wenn ich groß bin, und noch einen Tag später. Und wenn ihr gestorben seid, dann fahre ich zu meiner Großmutter.⁸

Dieses Beispiel ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Erstens bewegt die Frage nach dem Tod Kinder schon früh. Deshalb fragen sie häufig – für uns Erwachsene – ganz unvermittelt nach Tod und Sterben. Wichtig ist dem Kind zweitens, was nach dem Tod geschieht, nicht zuletzt mit ihm selber: Wenn ihr sterbt, „bin ich ja so alleine“. Und dabei entwickelt das Kind, drittens, eigene Deutungsweisen, an denen der wohlmeinende Vater, der sich auf das Kind einstellen will, dennoch vorbeigeht. Der tröstlich gemeinte Hinweis auf einen „neuen Vater“, den Gott schon schicken werde, verfehlt die Bedeutung des Todes für das Kind: Das Kind fürchtet sich ja vor allem vor dem Verlassensein von allen Erwachsenen, die ihm vertraut sind. Dennoch verhilft der Hinweis des Vaters, so darf jedenfalls vermutet werden, dem Kind am Ende doch zu einer ihm plausiblen Lösung: „Und wenn ihr gestorben seid, dann fahre ich zu meiner Großmutter!“

Ob wir es wollen oder nicht, früher oder später begegnen alle Kinder der Frage nach Tod und Sterben. Und wie immer wir hier ihre Fragen beantworten – ganz unvermeidlich geben wir damit auch Auskunft über unsere Sicht von Leben und Tod.

Wie aber steht es um den *religiösen* Gehalt dieser Frage? Reicht es nicht völlig aus, die Kinder über die Natürlichkeit des Todes aufzuklären? Die Antwort auf ihre Fragen hieße dann schlicht: Alle Menschen müssen eben einmal sterben – *das ist halt so!* In dieser scheinbar so harmlosen und ehrlichen Antwort liegt freilich oft ein ganzes Weltbild. Wenn dies alles sein soll, was sich über Tod und Sterben sagen lässt, dann kommt darin eine resignative, dem Tod schicksalhaft ergebene Lebenshaltung zum Ausdruck. Dieses „*das ist halt so!*“ kann für das Kind ja nichts anderes heißen, als dass es bei bestimmten Dingen keinen Raum gebe für Sehnsüchte oder

7 B. Bettelheim, *Kinder brauchen Märchen*, Stuttgart 1977, Zitate hier und i.F. 9, 13f., 18, 29, 53.

8 Das Beispiel wird zuerst von C. Bizer berichtet, hier zitiert nach A. Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg u.a. 1994, 16.

Hoffnungen, für Zorn oder Trauer, für Enttäuschung und Widerstand. Und wenn dies für den Tod gelten soll – wofür muss es dann auch noch gelten? Ist die Welt am Ende überhaupt „halt so“ – ohne Hoffnung?

Der Umgang mit dem Tod entscheidet mit darüber, wie wir leben – vielleicht sogar, ob wir überhaupt leben. Wiederum bei Janusz Korczak findet sich dazu ein Satz, der mir allerdings von Anfang an ein Rätsel war und der mich doch nicht mehr los lässt: Eines der drei unbezweifelbaren „Grundrechte“ des Kindes sei das „Recht des Kindes auf seinen Tod“. Das „Recht auf den Tod“ – was ist damit gemeint? Korczak erläutert es nur andeutungsweise und eher poetisch:

„Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht leben.“⁹

Tod und Leben des Kindes gehören demnach zusammen – das ist wohl noch immer so. Und vielleicht wäre das „Recht des Kindes auf seinen Tod“ heute so zu verstehen, dass ein Kind nur dann wirklich leben kann, wenn die Erwachsenen auch seine Wahrnehmung des Todes und seine Erfahrungen mit Tod und Sterben begleiten.

Die zweite Frage, die ich hier nennen möchte, lautet: *Wer bin ich und wer darf ich sein?* Es geht um die Frage nach mir selbst und nach meiner Identität. – In den Humanwissenschaften und in der Pädagogik wird heute der Selbstwerdung des Kindes ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die Bildung des Selbst oder der Identität gehört demnach zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter.

In heutiger Sicht ist dabei beides wichtig: die eigene Aktivität des Kindes und die unterstützende Anerkennung des Kindes durch andere. Selbstwerdung ist eine Frage des Vertrauens und damit auch eine Frage der Verlässlichkeit oder Vertrauenswürdigkeit der Menschen und der Welt, in der das Kind aufwächst. Auch wenn das Kind nicht ausdrücklich fragt „Wer bin ich“, so geben ihm seine Bezugspersonen und seine ganze Umwelt doch eine Antwort auf diese nicht ausgesprochene Frage. Man kann auch sagen: Für das Kind *sind* sie ganz unvermeidlich diese Antwort, so wie das Kind schon allein durch sein bloßes Dasein die Frage zu dieser Antwort *ist*.

Soweit darf meine Sicht wohl weithin auf große Zustimmung hoffen. Die Bildung des Selbst ist von zentraler Bedeutung. Aber was hat das mit *Religion* zu tun?

Auf den ersten Blick geht es bei der Anerkennung des kindlichen Ich oder Selbst um eine rein zwischenmenschliche Angelegenheit. Andere Menschen geben dem Kind die Anerkennung, die es braucht, um darin

eine Antwort auf die Frage nach sich selber zu finden. Für das alltägliche Leben ist dies auch durchaus zureichend. Aber erschöpft sich dieses kindliche Ich wirklich darin, dass es von Erwachsenen bestätigt wird? Ist das Selbst der kleinen Menschen einfach das Produkt von Eltern und Erzieherinnen? Wäre die Erziehung dann nicht allmächtig?

Gelegentlich weisen auch Psychoanalytiker wie Erik Erikson darauf hin, dass das menschliche Ich nach einem Gegenüber verlangt, wie es streng genommen nur eine Gottheit sein kann.¹⁰ Nur eine Gottheit könne einem sterblichen Menschen die erforderliche Anerkennung geben – oder, wie ich selbst es formulieren möchte: Nur ein größeres Ich, ein unbedingtes transzendentes Gegenüber kann dem Kind diejenige Anerkennung schenken, durch die sein Ich zu einem freien Gegenüber aller Menschen werden soll. Deshalb muss gerade eine am autonomen freien Selbst des Kindes interessierte Erziehung nach dem Grund der Autonomie fragen.

Die dritte Frage, die ich hier aufnehmen möchte, ist anders als die ersten beiden. Gemeint ist die *Frage nach Gott*. Das Wort „Gott“ begegnet den Kindern nämlich von den Erwachsenen her. Anders als die Frage nach mir selbst oder nach Tod und Sterben kann sie deshalb auf die religiöse Erziehung zurückgeführt werden. So gesehen gehört diese Frage nicht mit gleicher Notwendigkeit zum Aufwachsen des Kindes mit hinzu. Allerdings kann darauf verwiesen werden, dass Kinder jedenfalls in unserem Kulturkreis fast zwangsläufig auf das Wort Gott stoßen, selbst wenn sie nicht religiös erzogen werden. In Kunst und Architektur, in Musik und Literatur, in Geschichte und Politik – in all diesen Bereichen ist immer wieder von Gott die Rede. Aber brauchen Kinder, wenn sie so auf das Wort Gott stoßen, auch eine religiöse Antwort? Reicht es nicht zu, ihnen einfach geschichtlich zu antworten: „So haben sich die Menschen das eben damals vorgestellt“?

Hier wird eine Überlegung wichtig, die vor allem in der neueren Psychoanalyse entwickelt worden ist. Die amerikanische Analytikerin Ana-Maria Rizzuto hat die Auffassung vertreten, dass Kinder schon in der frühesten Zeit ihres Lebens Erfahrungen machen, die eine religiöse Dimension besitzen und die als Anfänge des Gottesbildes angesehen werden können.¹¹ Kinder erfahren ihre Eltern oder Bezugspersonen demnach als allmächtige Quellen von Zuwendung und Versorgung. Bei ihnen finden sie Wärme, Schutz und Geborgenheit. Solche Erfahrungen sind – und dies gibt ihnen eine religi-

9 J. Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen 1983, 40, 44.

10 Die deutschen Übersetzungen seiner Arbeiten verdunkeln dies allerdings, deshalb sollte die englische Ausgabe herangezogen werden: E.H. Erikson, *Identity. Youth and Crisis*, New York 1968, 220.

11 A.-M. Rizzuto, *The Birth of the Living God*, Chicago/London 1979.

öse Dimension – mehr als das, was einfach von außen zu sehen ist: Es sind Erfahrungen der Unbedingtheit, die über sich selbst hinaus weisen.

Diese Erfahrungen hinterlassen Spuren im Leben des Kindes – etwa in Gestalt von Sehnsüchten und Hoffnungen, aber auch von Ängsten und Enttäuschungen. Und für solche Erfahrungen brauchen sie eine Sprache, die dem unbedingten Charakter solcher Erfahrungen angemessen ist. Wo eine solche Sprache nicht verfügbar ist, bleiben diese Erfahrungen aus der Kommunikation ausgeschlossen und wohl auch dem Bewusstsein entzogen. Leider ist noch wenig darüber bekannt, was es für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bedeutet, wenn sie in Erziehung und Umwelt keine religiöse Sprache angeboten bekommen. Verbinden sich die genannten Erfahrungen dann beispielsweise mit anderen Gestalten etwa aus den kommerziellen Medien – angefangen bei den mythologischen Helden in Science-fiction-Filmen bis hin zu den Gut-Böse-Figuren aus Plastik wie He-Man, Skeletor oder Pokemon? Darüber wird noch mehr zu forschen sein. Unbestreitbar scheint mir aber, dass auch die Frage nach Gott als Begründung für das Recht des Kindes auf Religion herangezogen werden kann.

Die vierte hier aufzunehmende Frage ist die nach dem *Grund ethischen Handelns*. Auch diese Frage unterscheidet sich von den zuerst genannten – nämlich darin, dass es eine Frage ist, vor die vor allen Dingen wir selber uns durch die Kinder gestellt sehen. Warum eigentlich erwarten wir von ihnen, dass sie andere nicht verletzen, dass sie sich fair verhalten und niemand benachteiligen, vielleicht sogar für Schwache eintreten usw.?

Wer Kindern zu erklären versucht, warum dies besser sei, stößt bald auf Grenzen. Vielleicht wird dem Kind dann gesagt: „Du willst doch schließlich auch nicht, dass andere dich so behandeln, oder!“ Was aber, wenn die anderen es trotzdem tun? Dann sagen wir wohl: „Es geht doch allen besser, wenn jeder sich an die Regeln hält!“ Ja, schön wäre das schon – was aber, wenn es eben nicht so ist? Was, wenn die anderen sich nicht an die Regeln halten? Wahrscheinlich brechen wir dann das Gespräch ab und bestehen eben darauf, dass das Kind sich so verhalten *muss*, auch wenn es nicht einsehen will, was wir sagen. Aber wissen wir eigentlich selbst eine überzeugende Antwort auf die Frage, warum andere gerecht behandelt werden sollen?

Gewiss: Auch die Philosophie hat Antworten auf die Frage nach der Begründung von Moral in einer unmoralischen Welt formuliert. In der Regel sind die philosophischen Antworten aber sehr abstrakt und eignen sich kaum für Kinder und Jugendliche, die sehr viel konkreter denken. Im Unterschied zu solchen theoretischen Begründungsmöglichkeiten von Ethik sind es im Leben mit Kindern und Jugendlichen eher die von den Erwach-

senen um sie herum praktizierten Lebenseinstellungen und Lebenshaltungen bzw. Weltbilder, die ihnen eine ethische Einstellung nahe legen. Weil andere Menschen, Tiere oder auch die Dinge in bestimmter Weise wahrgenommen werden, sind sie auch rücksichtsvoll zu behandeln. Weil sie als Gottes Kreatur geachtet werden, soll ihnen auch achtsam begegnet werden usw.

Religion mag nicht die einzige Quelle moralischer Motive sein, aber es lässt sich kaum bezweifeln, dass wir es auch hier mit potentiell religiösen Fragen zu tun haben.

Die fünfte und letzte Frage will ich hier nicht weiter entfalten, sie aber doch wenigstens noch nennen. Sie bezieht sich auf die *Religion der anderen*, die vielleicht immer das Fremdeste am Fremden bleibt. Schon früh fragen Kinder, warum manche Kinder an Allah glauben, und auch die Frage, was besser sei, der christliche Gott oder Allah, ist von Kindern manchmal zu hören. In einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gehört zum Aufwachsen unausweichlich auch die Begegnung mit religiöser Pluralität, wie sie den Kindern im Kindergarten oder spätestens in der Grundschule begegnet und zum Teil bewusst wird. Und solche Begegnungen lösen auch die Frage nach der eigenen Identität aus: Was eigentlich sind wir? Was glauben wir?

Fassen wir diese Überlegungen zum Recht des Kindes auf Religion noch einmal zusammen: Wir haben fünf „große“ Kinder-Fragen betrachtet – Fragen, die Kinder uns stellen oder *vor* die sie uns stellen, auch wenn sie diese Fragen nicht aussprechen. In allen fünf Fällen ist deutlich, dass diese Fragen zum Aufwachsen des Kindes selber gehören und dass sie zumindest potentiell nach einer religiösen Antwort verlangen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich diese Fragen auch nicht einfach übergehen lassen – jedenfalls dann nicht, wenn es um das Kindeswohl geht und um eine verantwortliche Erziehung. Insofern kommt der Frage „Brauchen Kinder Religion?“ eine kritische Bedeutung zu. Sie erinnert daran, dass religiöse Erziehung nicht einfach ein Interesse bloß von Kirche oder Theologie darstellt, sondern eine wichtige Dimension aller Erziehung.

3. Religionspädagogische Kompetenzen - Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung

Religion als Recht des Kindes zu verstehen ist nicht nur eine Frage der Theorie, sondern zuerst und vor allem der Praxis – und deshalb auch der Aus- und Fortbildung. Wenn wir religiöse Erziehung vom Kind her neu denken wollen, dann brauchen wir Erzieherinnen und Erzieher, die über entsprechende Kompetenzen einer

religiösen Begleitung verfügen. Vier solche Kompetenzen will ich im letzten Teil meiner Ausführungen noch etwas genauer konturieren:

(1) *Kenntnis der Religion des Kindes*: Es liegt auf der Hand, dass eine vom Recht des Kindes und von den Fragen und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder her konzipierte religiöse Erziehung genaue Einsicht in die religiöse Entwicklung des Kindes voraussetzt. In vieler Hinsicht geht es ja um eine Begleitung von Kindern bei den Fragen, die in ihrem eigenen Lebensalltag aufbrechen. Wichtige Hilfen kommen hier aus der Entwicklungspsychologie sowie aus der Kinderpsychologie ganz allgemein. Die Theorien und Modelle von Autoren und Autorinnen wie Erik Erikson, James Fowler, Ana-Maria Rizzuto u.a. sind hier besonders zu nennen, weil sie auch die religiöse Entwicklung in der frühen und mittleren Kindheit ins Auge fassen.¹² Solche Modelle der religiösen Entwicklung gehören deshalb zum Standardwissen für die Aus- und Fortbildung.

Über diese Theorien hinaus stehen Erzieherinnen heute vor der Frage, wie es um die religiöse Entwicklung von Kindern mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit oder von konfessionslosen Kindern steht. Hierzu ist noch vergleichsweise wenig geforscht worden. Erste Darstellungen zur Erziehung in islamischen Familien zeigen, dass sich die religionspädagogische Ausbildung auch in dieser Hinsicht erweitern muss. Die vom Christentum geprägten Auffassungen lassen sich nicht ohne weiteres auf die islamische Erziehung übertragen. Vor besondere Herausforderungen stellt etwa das Verbot bildlicher Abbildungen im Islam, ganz besonders das Verbot von bildlichen Gottesdarstellungen. Auf dieses Problem verweist auch eine erste Untersuchung zur religiösen Entwicklung von Kindern in christlich-islamischen Familien.¹³ Diese Untersuchung macht deutlich, mit welchen stark individuellen Mischungsverhältnissen eine religiöse Begleitung von Kindern heute rechnen muss.

(2) Zur Kenntnis der Religion der Kinder kommt als zweites die Notwendigkeit einer *biographisch-theologischen (Selbst-)Klärung*. Mit dieser Formulierung ist gemeint, dass die religiösen Fragen von Kindern für uns Erwachsene häufig eine besondere Herausforderung darstellen, weil sie uns wieder mit längst zurückgelassenen und überwundenen Vorstellungen etwa von Gott im Himmel konfrontieren. Wie eine Mutter es einmal plastisch formuliert hat, war für ihre dreijährige Tochter Gott plötzlich wieder genau da, wo sie selbst ihn

beim Erwachsenwerden zurückgelassen hatte: im Himmel, über den Wolken. In unseren eigenen Untersuchungen¹⁴ wurde uns manchmal von Lehrern berichtet, dass sie bei bestimmten kindlichen Vorstellungen einfach zumachen: „Wenn die Kinder mit Vorstellungen kommen, an die ich schon längst nicht mehr glauben kann, dann kann ich einfach nicht mehr mit! Dann ist es für mich aus!“ – Und in der Tat stellt sich ja die Frage, ob wir den Kindern nicht besser Vorstellungen vermitteln sollten, die auch im Erwachsenenalter noch tragfähig sind. – Wenn es aber zutrifft, dass Kinder ein Recht auf ihre eigenen religiösen Vorstellungen und Weltzugänge haben, dann dürfen wir Erwachsene diese Vorstellungen nicht einfach ablehnen. Wir müssen lernen, mit eigenen lebensgeschichtlichen Prägungen und Verletzungen so umzugehen, dass sie unseren Umgang mit Kindern nicht unfrei machen. Und wir müssen lernen zu prüfen, wo solche Vorstellungen für die Kinder selbst hilfreich sind und wo sie ihre Entwicklung vielleicht behindern.

Die entsprechenden Kompetenzen lassen sich meines Erachtens nur durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte erreichen – durch eine Bearbeitung und Klärung theologischer Fragen im biographischen Horizont. Deshalb spreche ich hier von einer biographisch-theologischen Kompetenz, die vor allem mit der eigenen Person mit ihrer besonderen Lebensgeschichte und den Erfahrungen mit religiöser Erziehung zu tun hat.

(3) Daraus erwächst fast unmittelbar eine weitere Forderung – die Forderung nach einer besonderen Gesprächskompetenz: *Theologie mit Kindern als Praxis des Gesprächs*. Mit dieser Forderung knüpfe ich an die neue und meines Erachtens sehr wichtige Diskussion über „Kindertheologie“ an.¹⁵ Damit ist zum einen die Theologie gemeint, die von den Kindern im Zuge ihrer religiösen Entwicklung selbst ausgebildet wird, d.h. also ihre religiösen Verstehensweisen und Weltzugänge. Zum anderen aber geht es um eine besondere Praxis des Gesprächs, nämlich um den Umgang mit theologisch gehaltenen Kinderfragen. Was ist damit gemeint?

Die schönsten und eindrucklichsten Beispiele für eine solche Gesprächspraxis verdanken wir dem englischen Religionspädagogen John Hull, der in seinem Buch „Wie Kinder über Gott reden“ entsprechende Beispiele beschreibt.¹⁶ Hull macht deutlich, wie ein theologisches

12 Vgl. dazu als Einführung und Überblick, F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, a.a.O.

13 R. Froese, *Zwei Religionen – eine Familie: Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien*, Diss. Tübingen, i. Ersch.

14 F. Schweitzer u.a., *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh 1997.

15 Veröffentlichungen und Hinweise werden dazu in einem neuen Jahrbuch gesammelt, vgl. „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie* Bd. 1, Hg. v. A.A. Bucher u.a., Stuttgart 2002.

16 J.M. Hull, *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh 1997, Zitat i.F. 36f. (leicht verändert).

Gespräch mit Kindern auf sensibles Hören angewiesen ist und wie Kinder durch Nachfragen zu eigenem theologischem Denken angeregt werden können. Dazu ein Beispiel:

Kind (knapp 4 Jahre alt): Wer gewinnt alle Kämpfe?

Vater: Keiner gewinnt alle Kämpfe. Manche gewinnt man, andere verliert man.

Kind: Gott gewinnt alle Kämpfe.

Vater: Na ja ..., am Ende vielleicht, aber bis dahin verliert sogar er manche.

Kind: Wie kämpft Gott eigentlich? Er ist doch oben im Himmel.

Vater: Vielleicht kämpft er, indem er Menschen hilft. Wenn Gott im Himmel ist, warum fällt er dann nicht herunter?

Die Frage des Vaters, warum Gott nicht herunterfällt, ist ein Beispiel für eine solche provozierende Nachfrage, die das Kind zum eigenen Denken anregt. Wie reagiert dieses Kind?

Kind: Weil er zaubern kann. Und weil er ... in einer kleinen Hütte wohnt.

Vater: Und warum fällt die kleine Hütte nicht herunter?

Kind (lacht vergnügt): Weil sie in den Wolken ist ... und weil Gott macht, dass sie nicht runterfällt ... Sie steht auf Ziegelsteinen. Auf großen, dicken, schweren Ziegelsteinen. Die halten sie fest.

Vater: Wirklich? Auf den Wolken?

Kind: Nein, dort, auf der Erde.

Vater: Aber hast du nicht gesagt, Gottes Hütte ist in den Wolken?

Kind: Na ja, reichen tut sie hoch bis in die Wolken, aber sie steht auf der Erde. Ja, sie fängt auf der Erde an, aber sie geht hoch bis in die Wolken ...

Dieses Gespräch ist bemerkenswert, weil das Kind sich deutlich eigene Gedanken darüber macht, was es heißt, dass Gott „oben im Himmel“ sei. Die Nachfragen des Vaters machen ihm deutlich, dass es ernst genommen wird. Der Ton des Gespräches ist, wie John Hull betont, keineswegs todernst, sondern eher lustig und spielerisch. Auf diese Weise können Kinder lernen, dass es sich lohnt, über religiöse oder theologische Fragen selber nachzudenken.

Aus meiner Sicht lässt dieses Gespräch auch etwas von dem besonderen Weltbild des Kindes erahnen. Das Haus, in dem Gott wohnt, „steht auf der Erde“, aber für das Kind reicht es bis „hoch bis in die Wolken“ und also in den Himmel. Wenn wir wissen, dass Kinder sich den Himmel als Raum über den Wolken vorstellen, dann fällt es uns vielfach leichter, ihren Vorstellungen zu folgen.

(4) Bislang weniger im Blick ist eine letzte Kompetenz, die ich im Zusammenhang einer vom Kind her neu gedachten religiösen Erziehung und Begleitung im Kindergarten nennen möchte: *Religionspädagogische Gestaltungskompetenz hinsichtlich der Einrichtung*. Damit ist gemeint, dass religiöse Erziehung und Begleitung vom Kinde her nicht nur eine Frage der persönlichen Einstellung ist, sondern auch mit der heute zu Recht vielbeachteten Konzeptionsentwicklung verbunden werden muss. Religionspädagogik wird noch zu wenig mit dieser Konzeptionsentwicklung verknüpft. Deshalb haben wir bei dem eingangs genannten Ansatz „Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens“ ein Modell entwickelt, bei dem genau diese Aufgabe im Vordergrund steht. In Anknüpfung und Weiterführung des Situationsansatzes sprechen wir von einem *dimensionalen Ansatz*, bei dem ausdrücklich die Konzeptionsentwicklung im Vordergrund steht. Ich zitiere einige Sätze aus dem ersten Band:

„Religion im Alltag des Kindergartens“ steht zugleich für einen praktischen Ansatz der religiösen Elementarpädagogik. Religion und religiöse Erziehung ... beginnen nicht erst dann, wenn im Kindergarten religiöse Fragen ausdrücklich aufgenommen oder wenn bestimmte Geschichten erzählt, Lieder gesungen und Gebete gesprochen werden. Religiöse Erziehung, wie wir sie verstehen, beginnt bereits beim Umgang mit der Zeit und mit den Zeiten des Lebens, bei der Gestaltung der Räume und des Lebensraums Kindertagesstätte. Es ist nicht gleichgültig, welche Räume wir Kindern anbieten. Nicht jeder kahle Funktionsraum kann das Erzählen einer wichtigen Geschichte unterstützen oder die Eigenständigkeit des Kindes und seiner Phantasie anregen.

So gesehen macht es Sinn, die religiöse Erziehung mit der Gestaltung des Kindergartens zu verbinden. Jede Gestaltungsdimension des Kindergartens hat Folgen für die religiöse Erziehung, und aus der religiösen Erziehung ergeben sich Anstöße für die Gestaltung der Einrichtung. Das ist gemeint, wenn wir abgekürzt von *Dimensionen der religiösen Erziehung* im Kindergarten sprechen.¹⁷

Ich kann dies hier nicht weiter ausführen, hebe aber noch einmal hervor, dass wir bei unseren Überlegungen zur religionspädagogischen Aus- und Fortbildung zunehmend auch die Bedeutung der Institution und der institutionellen Dimension der religiösen Erziehung im Blick haben müssen.

Lassen Sie mich schließen, in dem ich noch einmal jenen Satz von Janusz Korczak zitiere: „Nur vor dem Gesetz und vor Gott gilt die Apfelblüte soviel wie der reife Apfel.“¹⁸ – Wenn das Kind vor Gott tatsächlich ebensoviel

17 C.T. Scheilke/F. Schweitzer, *Kinder brauchen Hoffnung*, a.a.O., 12.

18 J. Korczak, *Das Recht des Kindes*, a.a.O., 10.

gilt wie die Erwachsenen, dann muss davon auch bei der religiösen Erziehung etwas zu spüren sein. Die Forderung nach Achtung für die Apfelblüte geht nicht zuletzt auf Jesu Umgang mit den Kindern zurück. Nicht umsonst heißt es im Markusevangelium (9,37): *Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf; und wer mich aufnimmt, der nimmt nicht mich auf, sondern den, der mich gesandt hat.*

Vom Recht des Kindes auf Religion zu sprechen ist nicht Ausdruck einer naiven Pädagogik vom Kinde aus. Die Achtung vor dem Kind und vor seinen Rechten ist vielmehr Ausdruck und Folge einer neuen Einstellung gegenüber dem Kind, die gerade im Namen des christlichen Glaubens als „Perspektivenwechsel“ gefordert werden muss. Es ist Zeit, dass wir diesen Perspektivenwechsel vollziehen – in Theorie und Praxis, in Kirche und Gesellschaft – und nicht zuletzt auch in der Aus- und Fortbildung.