

Anke Edelbrock

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

Kindertheologie im Elementarbereich findet in religiöser Vielfalt statt. Anders als in der Grundschule, in der Kindertheologie oft innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts eingebettet ist, bedeutet Theologisieren in der Kindertagesstätte, dass religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse innerhalb der gesamten Kindergruppe erfolgen. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht zunächst mit Hilfe aktueller Zahlen die vorhandene religiöse Vielfalt in deutschen Kindertagesstätten, reflektiert dabei die Bedeutung von individueller Familienreligiosität und zeigt ein kindertheologisches Interesse für die religiöse Vielfalt auf. Eine entscheidende Herausforderung für theologische Gespräche in religiöser Vielfalt sind Kinder, die sich nicht einbringen, sondern schweigen. Dieser Herausforderung nimmt sich der vorliegende Beitrag an. Es werden migrationspädagogische Zugehörigkeitsordnungen in Bezug auf Religion hinterfragt und es wird deutlich, dass eine gelingende Kindertheologie in religiöser Vielfalt einer Einbettung in bewusst gestaltete pädagogische Rahmenbedingungen bedarf.

1. Kindheit in religiöser Vielfalt

Die Globalisierung als grundsätzliche und weitreichende gesellschaftliche Veränderung im 21. Jahrhundert prägt durch

das Hervorbringen einer pluralen Gesellschaft auch das Leben der Kinder. Bereits 2005 betont der 12. Kinder- und Jugendbericht »die Internationalisierung von Lebenswelt«.¹ Ein Blick auf aktuelle Zahlen zeigt, dass Vielfalt besonders in der Kindheit vorliegt. Im Jahr 2018 liegt innerhalb der Gesamtbevölkerung der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 25,5 %.² Bei den Kindern ist der Anteil wesentlich höher. 2018 liegt der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund bei den in Deutschland lebenden Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren bei 38,4 %, bei den Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren bei 40,0 % und bei den Kindern unter 5 Jahren bei 40,6 %.³ Das heißt, weit mehr als jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund.

Und wie steht es um die religiöse Vielfalt? Vonseiten des statistischen Bundesamtes werden sehr genaue Informationen zur kulturellen Pluralität der Bevölke-

1 Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hg.), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, München 2005, 70.

2 Statistisches Bundesamt (Hg.), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018, Wiesbaden 2019, 35.

3 Ebd., 35.

rung geliefert. Statistische Erhebungen zur religiösen Pluralität sind weitaus schwieriger zu greifen, da niemand verpflichtet ist, seine religiöse Überzeugung anzugeben.⁴ So liefern die Zahlen der repräsentativen Erhebung des Tübinger Forschungsprojektes »Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten« aus dem Jahr 2011 nach wie vor wichtige Grundinformationen.⁵ Hier konnte mit den Angaben der Erzieherinnen gezeigt werden, dass in mehr als Dreiviertel (77 %) aller Tagesstättenkindergruppen Kinder mit verschiedener Religionszugehörigkeit zusammenleben.⁶ In Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft hatten nach Schätzungen der Erzieherinnen rund 69 % der Kinder eine christliche Religionszugehörigkeit, 13 % eine muslimische, rund 4 % eine andere Religionszugehörigkeit und rund 18 % der Kinder hatten keinen Religionszugehörigkeit. In Einrichtungen in nicht-konfessioneller Trägerschaft waren die Verhältnisse nur geringfügig anders (68 % christlich, 13 % muslimisch, 15 % ohne Religionszugehörigkeit, 3 % andere und 15 % ohne Religionszugehörigkeit)⁷. Eine jüdische Religionszugehörigkeit lag nur sehr selten vor.⁸

Die World Vision Kinderstudie 2018 fragt nach religiösen Familienzusammenhängen der Grundschul Kinder: Hiernach wachsen im Bundesdurchschnitt 66 % der Kinder in Deutschland in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil eine christliche Religionszugehörigkeit hat. Ein Blick auf Ost-West-Unterschiede: 71 % der Kinder in den alten Bundesländern (incl. Berlin) und 28 % der Kinder in den neuen Bundesländern wachsen im Jahr 2017 in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Eltern-

teil eine christliche Religionszugehörigkeit hat.⁹ Ferner leben 13 % der Kinder im Grundschulalter in einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil dem islamischen Glauben zuzurechnen ist. Hier wurde noch genauer differenziert: Bei Kindern mit Migrationshintergrund haben 36 % der Kinder mindestens ein Elternteil mit islamischem Glauben. Während bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Anteil der Kinder, die in einem Elternhaus mit mindestens einem muslimischen Elternteil aufwachsen, bei unter 1 % liegt. Keine Religionszugehörigkeit beider Eltern liegt im Bundesdurchschnitt in einem Fünftel (20 %) der Elternhäuser vor.¹⁰ Damit wächst in Deutschland mit rund 80 % aller Grund-

4 Vgl. die rechtliche Grundlage in GG Art. 140, Bezug Art. 136 (3) WRV.

5 Friedrich Schweitzer / Anke Edelbrock / Albert Biesinger (Hg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster u.a. 2011.

6 Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Hans-Peter Blaicher / Anke Edelbrock / Annette Haußmann / Wolfgang Ilg / Murat Kaplan / Golde Wissner, *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung*, in: Schweitzer / Edelbrock / Biesinger (Hg.), [wie Anm. 5], 29–54, 37.

7 Vgl. ebd.

8 0,2 % der Kinder in konfessionell getragenen Einrichtungen und 0,1 % der Kinder in Einrichtungen von nichtkonfessionellen Trägern gehören dem Judentum an (vgl. ebd., 32).

9 Monika Pupeter / Ulrich Schneekloth, *Familie: Vielfältige Hintergründe und unterschiedliche Lebenslagen*, in: World Vision Deutschland e.V. (Hg.), *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018*, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim u. Basel 2018, 54–75, 60f.

10 Ebd., 61.

schulkindern ein Großteil aller Kinder in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Elternteil eine Religionszugehörigkeit hat.

Beide Erhebungen zeigen sehr deutlich, dass ein großer Teil der Kinder, die in Deutschland leben, in Familien aufwachsen, in denen eine Religionszugehörigkeit vorhanden ist. Zugleich soll an dieser Stelle auch deutlich hervorgehoben werden, dass weder die Nichtzugehörigkeit noch die Zugehörigkeit Aussagen darüber macht, wie die jeweilige Familienreligiosität gelebt wird. *Familienreligiosität* ist eine hochindividualisierte Form gelebter Religion. In und mit ihr machen Kinder Erfahrungen damit, was den Familienmitgliedern wichtig ist und worin sie entsprechend einen Sinn sehen. Sie gilt als »Quelle gelungener Lebensbewältigung, die von kirchlich orientierten wie von kirchlich distanzierten, und sogar aus der Kirche ausgetretenen Eltern wertgeschätzt wird« und zeigt, woran man sich in schwierigen Lebenszeiten festhalten kann.¹¹ Die Varianz gelebter Familienreligiosität ist aufgrund unterschiedlicher Stile innerhalb der verschiedenen Religionen in Deutschland sehr groß. Dies verdeutlichen die qualitativen Erhebungen der World Vision Studien beispielsweise für muslimische Kinder. Die Eltern der elfjährigen Adriana gehören beide dem muslimischen Glauben an. Adrianas Mutter kommt aus dem Kosovo, ihr Vater ist in Bosnien aufgewachsen. Trotzdem, so erzählt Adriana, wird das Weihnachtsfest in der Familie immer gemeinsam gefeiert. Die Familie habe auch einige muslimische Rituale übernommen, aber, so berichtet Adriana weiter, sie selber wisse nicht viel über den muslimischen Glauben.¹² Eine

viel stärkere Rolle spielt die Religionszugehörigkeit in der Familie der neunjährigen Mia, deren Eltern beide aus Bangladesch kommen. Mia erzählt, dass sie viele Musliminnen als Freundinnen habe, weil diese Gemeinsamkeit das Schließen einer Freundschaft erleichtere.¹³

Es ist anzunehmen, dass aufgrund von Einwanderung in Deutschland die Pluralität gelebter Familienreligiosität quer durch alle Religionen weiterhin zunehmen wird. Hierbei kommt es auch zu Verschiebungen der migrationsgesellschaftlichen Religionsverhältnisse. In der muslimischen Community beispielsweise nimmt die nationale Vielfalt zu und die Proportionen bei der regionalen Herkunft der zugewanderten Muslime verschieben sich: im Jahr 2011 beispielsweise kamen 67,5 % aller zugewanderten Muslime aus der Türkei und 7,5 % aus dem Nahen Osten. Vier Jahre später waren es noch 50,7 % der in Deutschland lebenden Muslime, die aus der Türkei kommen, während der Anteil, der aus dem Nahen Osten stammt,

11 Werner H. Ritter, Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit, in: Georg Hilger / Werner H. Ritter / Konstantin Lindner / Henrik Simojoki / Eva Stögbauer, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München/Stuttgart 2014, 114–133, 123.

12 Amelie Jung, Adriana, 11 Jahre: »Kinder müssen ja auch die eigene Meinung sagen«, in: World Vision Deutschland e.V. (Hg.), Kinder in Deutschland, 3. World Vision Kinderstudie, Weinheim/Basel 2013, 271–282, 276 u. 282.

13 Dilan Iinar, Mia, 9 Jahre, 2. Klasse »Ich hätte gesagt, dass er sich eigentlich nicht so viel Sorgen machen muss. Wegen er hat ja jetzt Deutschlands«, in: World Vision Deutschland e.V. (Hg.), Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim/Basel 2018, 317–321, 319.

auf 17,1 % gestiegen ist. Auch im christlichen Bereich kommt es in Deutschland durch die Zuwanderung von Christen aus anderen Ländern zu einer Pluralisierung gelebter Familienreligiosität. Erfährt man beispielsweise von einem Kind, dass es in seiner Familie ausschließlich rot gefärbte Ostereier gibt, kann man von einer christlich-orthodox geprägten Familienreligiosität ausgehen, da diese Tradition oft in griechisch-orthodoxen Familien beheimatet ist.

In den Ausführungen wird erkennbar, dass religiöse Vielfalt in der Migrationsgesellschaft vorhanden ist und die religiöse Zusammensetzung der Gesellschaft Veränderungsprozessen unterliegt. Für das Theologisieren in religiöser Vielfalt einer Kindertagesstätte bedeutet dies, dass man sich auch mit einem profunden Grundwissen über die verschiedenen Religionen stets als Lernende verstehen muss.

2. Religiöse Vielfalt findet in der Frühpädagogik zunehmend Berücksichtigung

Besteht in der Religionspädagogik schon seit längerem der Ansatz, interkulturelle und interreligiöse Bildung in den Kindertagesstätten zu implementieren,¹⁴ blieb der Bereich der Religion vonseiten der Pädagogik lange unberücksichtigt. Das ist heute aufgrund der zunehmenden religiösen Vielfalt anders. In bildungstheoretischen und bildungspolitischen Zusammenhängen wird deutlich wahrgenommen, dass kulturelle Vielfalt auch religiöse Vielfalt impliziert. Vonseiten der pädagogischen Diversitäts- und Inklusionsansätze betont die Soziologin

Elisabeth Tuider in einem Sammelband zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in der Diversity Education, dass es wichtig sei, Religion innerhalb einer inkludierenden Pädagogik als Diversity-Dimension wahrzunehmen.¹⁵ Auch Annedore Prengel, die sich als Erziehungswissenschaftlerin schon lange mit der »Pädagogik der Vielfalt«¹⁶ beschäftigt, hebt in der 2014 vom Deutschen Jugendinstitut herausgegebenen Schrift zur »Inklusion in der Frühpädagogik« Religion als eine wichtige und zu berücksichtigende Komponente hervor.¹⁷ Ferner werden Fluchtmigrationsprozesse, die verstärkt ab 2015 aufgrund der sogenannten »Flüchtlingskrise in Deutschland« thematisiert werden, auch mit Blick auf die Bedeutung der Religion reflektiert.¹⁸

14 Vgl. Albert Biesinger / Anke Edelbrock / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster u.a. 2011; Friedrich Schweitzer / Anke Edelbrock / Albert Biesinger (Hg.), [wie Anm. 5]; Anke Edelbrock / Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012; Frieder Harz, *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*, Göttingen 2014.

15 Vgl. Elisabeth Tuider, *Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik*, in: Christin Haude / Sabrina Volk (Hg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*, Weinheim/Basel 2015, 12–22, 13.

16 Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden 2006.

17 Annedore Prengel, *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheorie, empirische und pädagogische Grundlagen*, hg. vom Deutschen Jugendinstitut e.V., München 2014.

18 Vgl. Anke Edelbrock, *Religion ist oft mit im Gepäck. Pluralitätsfähige Religionssensibili-*

Auch in bildungspolitischen Zusammenhängen wird die Berücksichtigung von Religionen deutlich gefordert. Besonders nach nine/eleven im Jahr 2001 hat die Obacht für die Verantwortung eines gelingenden Zusammenlebens in religiöser Vielfalt seitens der Bildungspolitik zugenommen. So verabschiedet auf europäischer Ebene 2008 das Ministerkomitee als höchstes beschlussfassendes Gremium des Europarates Empfehlungen zur Berücksichtigung religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen innerhalb der interkulturellen Bildung und Erziehung.¹⁹ In Deutschland gibt bereits 2004 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz einen gemeinsamen Rahmen der Bundesländer für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen vor, in dem die Berücksichtigung von religiösen Unterschieden hervorgehoben wird.²⁰

Erinnern wir uns daran, dass 36 % der Kinder mit Migrationshintergrund²¹ mindestens ein Elternteil mit islamischen Glauben haben, ist es nur schlüssig, dass auch vonseiten der Migrationspädagogik das Phänomen in den Fokus des Forschungsinteresses rückt: »Auch die pädagogische Praxis steht vor spezifischen Herausforderungen bei der Suche nach angemessenen Konzepten und Methoden im Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Religionsverhältnissen.«²²

3. Kindertheologie in religiöser Vielfalt

Auch im Bereich der Kindertheologie ist die religiöse Vielfalt der Kinder ein Thema.²³ Hierbei ist die Subjektbezogenheit der Kindertheologie von großem Vorteil. Denn sie eröffnet die Möglichkeit, Kin-

der in ihrer Einmaligkeit mit ihren jeweiligen familiären Zusammenhängen, d.h. auch mit ihrer jeweiligen Familienkultur und Familienreligiosität, wahrzunehmen. Gerade auf der Ebene der Theologie *von* Kindern haben die pädagogischen Fach-

tät, intra- und interreligiöse Bildung als religionspädagogischer Zugang in Zeiten von Fluchtmigrationsprozessen, in: Jennifer Henkel, Norbert Neuß (Hg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für Schule und Jugendhilfe*, Stuttgart 2018, 101–110.

19 Council of Europe, *Dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education. Recommendation*, abgedruckt in Council of Europe Publishing (2014), *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and nonreligious world views in intercultural education*, Strasbourg 2008, 115–117.

20 Kultusministerkonferenz, *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, 2004, 7. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (abgerufen am 12.2.2020).

21 Vgl. oben und entsprechend: Pupeter / Schneekloth, [wie Anm.9], 54–75, 61.

22 Yasemin Karakasoglu / Gritt Klinkhammer, *Religionsverhältnisse*, in: Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von V. Kourabas und M. Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2016, 294–310, 307.

23 Vgl. z.B. Elisabeth Naurath, »Wer früher stirbt, ist länger tot?« Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), »In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen«. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, *Stuttgart 2009 (Jahrbuch für Kindertheologie 8)*, 60–70; Eva Hoffmann, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Münster u.a. 2009; Anke Edelbrock, *Religion und Religionen*, in: Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Christina Kalloch / Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart 2014, 419–425.

kräfte die Chance, beim reflektierten Zuhören der Kindergespräche viel über diese Seite der Kinder zu lernen. Und wenn sich der Sinn einer Kinderäußerung der Fachkraft einmal nicht direkt erschließen sollte, kann sie in einem baldigen Tür- und Angelgespräch mit den Eltern den Punkt ansprechen und nachfragen. Voraussetzung hierfür ist, dass in der Einrichtung von vornherein – am besten direkt im Erstgespräch – deutlich gemacht wird, religiöse und interreligiöse Bildung der Kinder ist ein Teil der Allgemeinbildung und gehört für uns selbstverständlich dazu. Die Möglichkeit sehr schnell und spontan mit den Eltern der Kinder in der Bring- oder Abholsituation ins Gespräch zu kommen, ist eine große Chance der Elementarpädagogik, die schon in der Grundschule in dieser Form kaum noch besteht. Kinder können so im Rahmen ihrer jeweiligen Familienreligiosität gesehen und im besten Fall verstanden werden.

Die Bezogenheit auf die Kinder ist der Kindertheologie genuin. »Kindertheologie hat es von Anfang an mit dem Anliegen zu tun, dass die Kinder mit ihrer Theologie Gehör finden sollen. Kinder sollen auch in der Theologie eine eigene Stimme haben!«²⁴ Es geht darum, dass die Kinder selber über theologische Themen nachdenken, dieses Nachdenken auch zum Ausdruck bringen und die Kinder dabei auf besonnene und reflektierende Zuhörende stoßen, die sie in ihren Wahrnehmungs- und Denkprozessen unterstützen. »Durch das Theologisieren mit den Kindern im Kindergarten können die Kinder ihre eigenen Gedanken zu theologischen Fragen äußern, reflektieren und vertiefen.«²⁵ Hierbei wird es als ganz selbstverständlich vorausgesetzt,

dass die Kinder sich mit ihrer Theologie zu Wort melden, sie ihre eigene Stimme erheben und ihre eigenen Gedanken äußern. Aber ist es in der Elementarpädagogik der Fall, dass *alle* Kinder Gehör finden? Wird die eigene Stimme, zu der auch ihre Familienreligiosität gehört, *aller* Kinder gefördert? Sind die pädagogischen Voraussetzungen in einer religiösen Vielfalt dergestalt, dass *alle* Kinder ermutigt werden, ihre eigenen Gedanken zu theologischen Fragen zu äußern? Sind die pädagogischen Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik so, dass *alle* Kinder, egal welche Religionszugehörigkeit sie haben, die gleiche Chance haben, Gehör zu finden?

4. Wenn Kinder schweigen – eine Herausforderung für Kindertheologie in religiöser Vielfalt

Anlass für diese Fragen sind Erfahrungen, die Studierende der Kindheitspädagogik in einem von mir eingeleiteten, betreuten und gemeinsam reflektierten bildungsdidaktischen Praktikum im Ost-

24 Friedrich Schweitzer, Welche Theologie brauchen Kinder? In: Anton A. Bucher / Elisabeth E. Schwarz (Hg.), »Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...«, Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 12, Stuttgart 2013, 12–26, 13.

25 Angela Kunze-Beiküfner, Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele, in: Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart 2008, 47–62, 47.

albkreis²⁶ gemacht haben. Die Studierenden hatten in ihrem achtwöchigen Praktikum u.a. die Aufgabe, in der jeweiligen Einrichtung interreligiöse Bildungsprozesse zu initiieren und zu gestalten und Kinderinterviews zu ihrem gewählten Thema durchzuführen, um die Familienreligiosität und das religiöse Wissen der Kinder kennenzulernen. Hierzu fanden auch Elterngespräche statt. Ein Student, der für sein Bildungsprojekt die Thematik »Entdecken, erfahren und erleben – religiöse Gemeinsamkeiten erfahren und Unterschiede gemeinsam entdecken« wählte, hat in der katholischen Einrichtung, in der er sein Praktikum absolvierte, Folgendes erlebt. Der Student hat sehr bedacht Peter und Murat als zwei Teilnehmer für eines seiner Kinderinterviews ausgewählt. Beide Jungen sind zum Interviewzeitpunkt sechs Jahre alt und gut befreundet. Sie besuchen sich auch außerhalb der Einrichtung gegenseitig. Peter kommt aus einer christlich geprägten Familie und besucht regelmäßig die Kinderkirche, also den Kindergottesdienst der evangelischen Landeskirche. Murat kommt aus einer muslimischen Familie und besucht regelmäßig die Moschee, wo er gemeinsam mit anderen Kindern betet und die arabische Sprache spielerisch lernt. Der Student berichtet von einem Gespräch, welches er mit Murats Vater und Murat führte. Der Vater, der auch in der Moschee aktiv ist, hat dabei von ihrer gelebten, islamischen Religion berichtet. Murat hat sich an diesem Gespräch aktiv beteiligt und dabei auch viel von seinen Erfahrungen erzählt. Aufgrund dieser Vorerfahrung war der Student sehr erstaunt darüber, dass Murat sich im Kinderinterview, in dem er die Kinder auf kindgerechte Wei-

se nach ihrer Familienreligiosität fragte und mit ihnen ins Gespräch kommen wollte, einfach nur still war und sich auch auf Nachfrage hin nicht einbrachte. Für Murats Schweigen kann es vielerlei Gründe geben. Vielleicht war er am Interviewtag gesundheitlich nicht ganz fit, vielleicht hatte er sich vorher mit Peter gestritten oder vielleicht hatte er an dem Tag schlichtweg keine Lust, zu reden. Die *individuellen* Gründe können vielfältig sein.

Das genannte Beispiel ist Anlass dafür, um auf *struktureller* Ebene weiter zu fragen und weiter zu denken. Hat Murat ggf. Teilhabebarrrieren wahrgenommen, aufgrund derer er es – noch ganz unreflektiert – nicht für angemessen hielt, den Kindern in der katholischen Einrichtung von seiner islamischen Familienreligion zu erzählen? Könnte es sein, dass Murat in Bezug auf seine Religion intuitiv eine Nichtzugehörigkeit wahrgenommen hat, die ihn dazu bewogen hat, im Interview seine eigenen Erfahrungen mit der islamischen Religion nicht mit den anderen Kindern teilen zu wollen?

Es steht somit die Frage im Raum, ob in der religiösen Vielfalt, in der Kindergartenkinder heute aufwachsen, pädagogische Rahmenbedingungen im Elementarbereich vorhanden sind, die dazu führen können, dass sich Kinder – so wie Murat es tat – nicht in theologische Gespräche einbringen?

26 Zur Region vgl. Landratsamt Ostalbkreis (Hg.): Bildung im Ostalbkreis 2018. Zweiter indikatorengestützter Bericht. Bildungsbüro Ostalb, Juli 2018. https://www.ostalbkreis.de/sixcms/detail.php?template_id=102&_topnav=68&_sub1=491&_sub2=576&id=267152&detail_presse=1 (abgerufen am 18.01.2020).

5. Pädagogische Rahmenbedingungen: Reflexionen aus migrationspädagogischer Sicht

Interkulturelle und interreligiöse Bildungsansätze fokussieren in der Regel Lehr-Lernprozesse, die zwischen Kind und Fach- bzw. Lehrkraft stattfinden. Pädagogische Rahmenbedingungen, *innerhalb* derer diese Prozesse erfolgen, werden weniger berücksichtigt. Auch in der Kindertheologie sind es mit der Fokussierung auf die drei Ebenen der Theologie *mit*, *für* und *von* Kindern die Bildungsprozesse selbst, die im Zentrum stehen, während die pädagogischen Bedingungen, *in* denen Kindertheologie stattfindet, weniger beleuchtet werden. Da liegt die Frage nah, inwieweit es innerhalb der Kindertheologie eine kritische Auseinandersetzung mit den pädagogischen Rahmenbedingungen, *innerhalb* derer sie stattfindet, gibt? Oder ist es eher so, dass eine bei den pädagogischen Fachkräften vorhandene positive Grundhaltung und entgegengebrachte Empathie *allen* Kindern gegenüber stillschweigend vorausgesetzt wird, ohne ihr Vorhandensein überhaupt zu hinterfragen? Der Grundlagenbeitrag »Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung« von Gerhard Büttner²⁷ beispielsweise stützt diese These. Es wird hier zwar hervorgehoben, dass das Theologisieren »einer bestimmten Haltung der Lehrperson bedarf«,²⁸ es wird aber nicht problematisiert, ob jede Fach- oder Lehrkraft diese Haltung mitbringt und *allen* Kindern gegenüber einnimmt.

Der oben beschriebene Fall, in dem Murat sich nicht in den Prozess des Theologisierens einbringt, macht es

notwendig, nach eventuell bestehenden, strukturell bedingten Rahmenbedingungen zu fragen, die beim Theologisieren in religiöser Vielfalt dazu führen können, dass Kinder in gemeinsamen Gesprächen ihre eigenen Gedanken nicht einbringen, sondern schweigen.

Um den angezeigten strukturellen Reflexionen nachzugehen, werden migrationspädagogische Überlegungen herangezogen. Diese sind besonders geeignet, da Migrationspädagogik den Anspruch hat, Prozesse der Pluralisierung, der Partizipation und der Differenzierung zu betrachten. Der Begriff »Migrationspädagogik« impliziert einen Blickwinkel, unter dem »Fragen gestellt werden und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft.«²⁹ Es wird bewusst nicht von einer Einwanderungsgesellschaft gesprochen, da dabei der Fokus auf den eingewanderten Menschen liegt. Mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft wird die gesellschaftliche Notwendigkeit aufgezeigt, sich mit den *Folgen* der Migration und Einwanderung auseinanderzusetzen. Diese Notwendigkeit besteht auch dann noch, wenn bei vielen Familien die eigentliche Einwanderung bereits mehrere Generationen zurückliegt. Migration, so Paul Mecheril im »Handbuch Migrationspädagogik«, ist ein Phänomen, welches die Gegenwart grundlegend prägt: »Noch nie waren

27 In: Handbuch Theologisieren mit Kindern [wie Anm. 23], 19–25.

28 Ebd., 22.

29 Paul Mecheril / Maria do Mar Castro Varela / Inci Dirim / Annita Kalpaka / Claus Melter, Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2018, 18.

weltweit so viele Menschen bereit, aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen gezwungen und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit in der Lage, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen zu verändern: Wir leben, so die mittlerweile breit geteilte Diagnose, im Zeitalter der Migration.«³⁰

Für migrationspädagogische Überlegungen zentral ist dabei folgende Grundthese: »Wenn von [...] Migrant*innen, Türk*innen, von Deutschen oder Brasilianer*innen und insbesondere seit 2001 von Muslim*innen die Rede ist, dann [...] ist in der Regel nicht allein von ›Kultur‹, ›Religion‹, ›Ethnizität‹ (›Rasse‹) oder ›Nation‹ die Rede, sondern es wird eine diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen.«³¹ Dieses Konglomerat von verschiedenen Zugehörigkeitsdimensionen analysiert und strukturiert Mecheril, da Kinder und Jugendliche darin prägende, pädagogisch relevante Erfahrungen machen. »Diese Zugehörigkeitsordnungen sind nicht schlichtweg vorhandene, sondern historische und produktive Strukturen, in denen Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen. Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit können als jene analytisch unterscheidbaren Zugehörigkeitsdimensionen bezeichnet werden, die in jeder Zugehörigkeitsordnung empirisch unterschiedlich gefasst sind.«³² Auf inhaltlicher Ebene differenziert Mecheril drei Konzepte, die in einem Zugehörigkeitskontext regulierende Wirkungen ha-

ben und zugleich empirisch fassbar sind. Es ist das Konzept der Mitgliedschaft, der Wirksamkeit und der Verbundenheit. Alle drei Konzepte haben jeweils zugleich disziplinierende und subjektivierende Funktionen. Da das thematische Grundinteresse des vorliegenden Beitrages die religiöse Vielfalt ist, wird hier Religion fokussiert, wohlwissend, dass weitere Zugehörigkeitsdimensionen zugleich ordnend wirken.

Mitgliedschaftskonzepte regeln nach Mecheril, wer zugehörig ist und wer nicht. Dies geschieht sowohl auf formeller als auch auf informeller Ebene. Reflektieren wir mithilfe dieser strukturellen Überlegungen Murats Situation. Seine Anmeldung im Kindergarten ist eine formelle Mitgliedschaftspraxis. Informelle Mitgliedschaftspraxis zeigt sich darin, ob es der Einrichtung gelingt, allen Kindern in der Einrichtung – unabhängig von ihrer Nation, Ethnizität, Kultur oder Religion – das Gefühl zu vermitteln, Du bist eine/r von uns, Du bist ein Teil der Kita. Dabei handelt es sich immer um ein bipolares Verhältnis. »Eine wichtige Voraussetzung für die fraglose Zugehörigkeit von Menschen in sozialen Kontexten besteht darin, dass sie nach ihrem eigenen Verständnis sowie nach dem Verständnis bedeutsamer Anderer als Mitglied dieses Zusammenhangs gelten.« Bei Kindern ist das eigene Verständnis noch stark von dem der Eltern abhängig. Bringen die Eltern ihre Kinder mit großer Selbstver-

30 Paul Mecheril, *Migrationspädagogik – ein Projekt*, in: Ders. (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel, 2016, 8–30, 9.

31 Ebd., 15f.

32 Ebd., 17.

ständigkeit in die Kita und vermitteln ihnen, dass das nun der Ort ist, zu dem sie als Kindergartenkind gehören, prägt dies auch das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder. Andererseits müssen die Kinder in der Kita von Menschen, die für sie wichtige Beziehungspersonen sind, spüren und erfahren, dass sie zur Kita gehören.

Konzepte der Wirksamkeit verdeutlichen nach Mecheril die Zugehörigkeit auf alltagsweltlicher Ebene, indem »bestimmte Formen von Partizipation und Praxis zugestanden, andere verhindert werden.«³³ Die Einrichtung in katholischer Trägerschaft, die Murat besuchte, war trotz multireligiöser Kinderschar von einem monoreligiösen Habitus³⁴ geprägt. Eine andere Religion als die christliche Religion wurde hier, bevor der Student das interreligiöse Projekt durchführte, nicht thematisiert. Eine Partizipation des Islams, beispielsweise durch eine Gratulation zum islamischen Opferfest, kam, wie der Student berichtete, nicht vor. Auch eine zugestandene Praxis, beispielsweise indem muslimische Eltern während des Ramadan einmal alle zum abendlichen Fastenbrechen in die Räumlichkeiten der Kita einladen, existierte nicht. Schnell wird an diesem Beispiel auch deutlich: »Jeder Zugehörigkeitsraum ist ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum.«³⁵ Die Vormachtstellung hat ganz die Kita-Leitung bzw. der jeweilige Träger inne. Sie entscheiden, ob neben dem Christentum weitere Religionen im Raum der Kita handeln und wirksam werden dürfen.

Das dritte analytische Element der Zugehörigkeitsordnung sieht Mecheril im *Konzept der Verbundenheit*. »Die durch Verbundenheit ermöglichte Positionie-

rung eines Individuums ist ein zeitlich strukturiertes Phänomen. Natio-ethno-kulturelle Verbundenheit einer Person bringt zum Ausdruck, dass sie sich auch auf den Zugehörigkeitskontext eingelassen hat und dass sie in den Zugehörigkeitskontext gewissermaßen eingelassen wurde.«³⁶ Murat konnte sich in seiner Einrichtung nicht in den Zugehörigkeitskontext der religiösen Verbundenheit einlassen, da ihm die Möglichkeit, sich selbst im Zugehörigkeitskontext der monotheistischen Religionen wahrzunehmen, erst gar nicht aufgezeigt wurde. Eine kindgemäße Umsetzung hätte beispielsweise mit einem Schöpfungsprojekt erfolgen können, in welchem den Kindern deutlich werden konnte, dass im Judentum, im Christentum und im Islam Gott als der Schöpfer der Welt gilt.³⁷

6. Religionspädagogische Relevanz von Zugehörigkeitsdimensionen

Welche religionspädagogische Relevanz haben die Zugehörigkeitsdimensionen Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit für den Elementarbereich

33 Ebd., 17.

34 Die Formulierung ist an Gogolins Rede vom monolingualen Habitus in multilingualen Schulen angelehnt. Vgl. Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a. 2008.

35 Paul Mecheril, *Migrationspädagogik – ein Projekt* [wie Anm. 30], 8–30, 17.

36 Ebd., 18.

37 So im katholischen Kindergarten St. Margareta in Brühl umgesetzt. Vgl. Hildogard Mohlberg, *Interreligiöses Projekt Schöpfungsgeschichte – ein Familiensonntag der besonderen Art*, in: Anke F. Edelbrock / Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer (Hg.), [wie Anm. 14], 117–121.

und für eine dort stattfindende Kindertheologie? Diese Fragestellungen stehen nun zur Diskussion.

Zugehörigkeitsdimension Mitgliedschaft

Um religiöse Bildung im Elementarbereich überhaupt umsetzen zu können, brauchen Kinder das Gefühl mit ihrer eigenen Person und – da in dem Alter noch so eine hohe Verbundenheit zur Kernfamilie besteht – mit ihren Eltern in der Kita angenommen zu sein. Auf diese elementarpädagogische Grundvoraussetzung weist Rainer Möller: »[D]as Arrangement einer sozialen Atmosphäre in der Einrichtung, in der die Kinder Erfahrungen von Geborgenheit, Angenommenwerden, Zugehörigkeit« machen können, identifiziert Möller³⁸ als eine erste und grundlegende Voraussetzung für die Praxis der religiösen Bildung im Elementarbereich. Das informelle Mitgliedschaftskonzept muss so aufgestellt sein, dass es die Zugehörigkeit muslimischer Kinder deutlich signalisiert. Für das Theologisieren in religiöser Vielfalt bedeutet das, dass sich die Kinder auch mit ihrer jeweiligen Familienreligion angenommen und zugehörig fühlen müssen. Die Zugehörigkeitsdimension der Mitgliedschaft vonseiten der Einrichtung auch in Bezug auf die religiöse Ebene hervorzuheben, scheint aber durchaus herausfordernd zu sein, wie Helena Stockinger in ihrer ethnographischen Studie zum Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten aufzeigen konnte: »Die religiöse Ausrichtung des Kindergartens in einer klar deklarierten religiösen Trägerschaft wird als Begründung herangezogen,

warum im Kindergarten ausschließlich die Religion der Trägerschaft und nicht religiöse Differenz thematisiert wird.«³⁹ Um den Kindern ihre Zugehörigkeit auf der Ebene des Mitgliedschaftskonzeptes vermitteln zu können, bedürfen pädagogische Fachkräfte auch in theologischen Fragestellungen der Unterstützung. Kann/darf ich als getaufte Fachkraft, die dem Christentum angehört, muslimischen Kinder eine Wirksamkeit in einer Kita mit christlichem Träger einräumen? Für Maria Marberger, Leiterin der katholischen Kindertagesstätte St. Elisabeth, ist dies keine Frage. Sie kennt für sich den Grund, warum sie alle Kinder annimmt und ihnen auch entsprechende Wirksamkeit in ihrer Einrichtungen öffnet: »Die monotheistischen Religionen haben alle einen Gott. Und ich weiß, dass alle diese Kinder Gottes Geschöpfe sind.«⁴⁰ Für pädagogische Fachkräfte, die noch auf der Suche nach ihrer eigenen Antwort sind, und dann – oft auch aufgrund von Unsicherheit – den Islam mit den Kindern nicht zum Thema machen, wäre es hilfreich, ihnen beispielsweise in inhouse-Schulungen Zeit und Raum einzuräumen, in denen sie dieser Suche nachgehen können. Als eine

38 Rainer Möller, Religiöse Bildung im Elementarbereich, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 14–34, 22

39 Helena Stockinger, Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft, Münster u.a. 2017, 165.

40 Anke Edelbrock, Durch Zusammenarbeit Gemeinschaft erleben. Katholische Kindertageseinrichtung St. Elisabeth. Augsburg-Lechhausen in: Anke Edelbrock / Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer (Hg.), [wie Anm. 14], 38–42, 40.

inhaltliche Anregung kann dafür die Aussage des systematischen Theologen Christoph Schwöbel dienen: »Das Bekenntnis zu dem allmächtigen Schöpfer [...] gestattet nicht, die Religionen aus dem Bereich der schöpferischen Wirksamkeit Gottes auszuschließen.«⁴¹

Auf religiöser Ebene das für das Zugehörigkeitsgefühl notwendige Konzept der Mitgliedschaft umzusetzen, bedeutet gerade nicht das Nicht-Thematisieren religiöser Differenzen, sondern das geplante und offene Gespräch mit Eltern und Kindern von Beginn an, innerhalb dessen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten angesprochen werden. In der bereits oben erwähnten katholischen Einrichtung St. Elisabeth in Augsburg beispielsweise findet bereits im Aufnahmegespräch ein Austausch über Religionen statt. Die Eltern erzählen, welcher Religion sie angehören und wie sie diese in ihrer Familie leben, und vonseiten der Einrichtung wird berichtet, wie Religion in der Einrichtung gelebt wird. Dabei bringt die Einrichtungsleiterin klar zum Ausdruck, dass Kinder aller Religionen in der Einrichtung willkommen sind.⁴² Es wird hier somit deutlich signalisiert, dass die formelle Mitgliedschaftspraxis eine Offenheit der Einrichtung für Kinder aller Religionen impliziert. Nach einem solchen Gespräch werden Eltern ihre Kinder mit der Gewissheit in die Einrichtung bringen, dass ihre Kinder – auch auf religiöser Ebene – angenommen sind. In der informellen Praxis der Kommunikation kann diese Grundhaltung dann verstärkt werden, indem beispielsweise Kinderbücher, in denen religiöse Unterschiede thematisiert werden, oder auch ein Kirchen- und ein Moscheebausatz aus Bauklötzen zur materiellen Aus-

stattung der Einrichtung gehören. An das Durchblättern oder Vorlesen eines solchen Buches oder das Bauen mit den entsprechenden Bauklötzen können sich sehr gut kindertheologische Gespräche in religiöser Vielfalt anschließen.

Eine auf formeller Ebene, beispielsweise im Leitbild und der Konzeption der Einrichtung, deutlich kommunizierte Offenheit der Einrichtung für Kinder aller Religionen gibt der weiteren informellen Kommunikationspraxis innerhalb der Einrichtung eine klare Richtung. Eine solch klare Vorgabe stellt für das ganze Kita-Team eine inhaltliche Hilfe dar. In Bezug auf Religionen bestehen in der Mitgliedschaftspraxis auch Herausforderungen, die in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden dürfen. So bedürfen religiöse Vollzüge, wie z.B. Gebete, religiöse Feiern oder Gottesdienste, die in Gruppen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten durchgeführt werden, einer sehr guten Planung, um kein Kind zu vereinnahmen. Dankgebete können z.B. in einer interreligiösen Form gut durchgeführt werden. Hingegen sprechen Muslime Isa nicht als Sohn Gottes an und für Christen ist das Opferfest kein für sie bedeutsames religiöses Fest. Bei gemeinsamen Feiern muss somit vorher überlegt und kommuniziert werden, ob es sich um eine interreligiöse Feier, eine multireligiöse Feier oder um

41 Christoph Schwöbel, *Theologie der Religionen. II. Dogmatisch*, in: Hans Dieter Betz (Hg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, Bd. 8, 4., völlig neu bearb. Aufl., Tübingen 2005, Sp. 309–311. 310.

42 Vgl. Anke Edelbrock, *Durch Zusammenarbeit Gemeinschaft erleben* [wie Anm. 40], 38–42, 41f.

eine Feier, in der liturgische Gastfreundschaft gewährt wird, handelt.⁴³

Zugehörigkeitsdimension Wirksamkeit

Darf islamische Religion in einer Einrichtung in christlicher Trägerschaft wirksam werden? Diese im Sprachduktus an Mecheril angelehnt und bewusst sehr deutlich – für den ein oder die andere vielleicht schon provokativ wirkend – formulierte Frage, steht im Raum, wenn migrationspädagogische Zugehörigkeitsordnungen auf religiöser Ebene buchstabiert werden. Von den Kindern her kommend ist diese Frage ganz klar und anschaulich zu beantworten. Friedrich Schweitzer formuliert es so: »Das Recht auf Religion, auch das Recht des Kindes auf Religion, ist immer auch das Recht von Kindern auf ihre Religion, also auch auf eine nicht-christliche Religion.«⁴⁴ Aber in Bezug auf die konkrete Religion gestaltet sich das nicht immer so einfach. Es ist die Frage, inwieweit das aus der Soziologie bekannte Phänomen der Distinktion greift, auf welches (wie oben gesehen) auch in der Migrationspädagogik hingewiesen wird. Es ist eine in der Gesellschaft vorhandene mehr oder weniger bewusste Abgrenzung bestimmter sozialer Gruppierungen. In diesem Zusammenhang ist auf die in der Gesellschaft vorhandenen Vorurteile gegenüber der Religion des Islam zu verweisen.⁴⁵ Sie können hier auch ein mehr oder weniger bewusster Grund dafür sein, dass es sich für manche pädagogischen Fachkräfte schwierig gestaltet, muslimischen Kindern und ihren Familien die aus migrationspädagogischer Sicht notwendigen Formen von Partizipation und Praxis, das sog. »habituelle Wirk-

samkeitsvermögen«⁴⁶, als Ausdruck der fraglosen Zugehörigkeit einzuräumen. Auch hier sind die Fachkräfte auf Unterstützung angewiesen, in der auch theologische Themen zum interreligiösen Bereich besprochen und reflektiert werden müssen. Wie ist das, wenn ich mir meines eigenen Glaubens sicher bin, muss ich dann nicht davon ausgehen, dass auch für andere Menschen dieser Glaube der richtige wäre? Theologisch kommen wir hier zu Fragen der Mission und des sog. Absolutheitsanspruches. Auch hier brauchen Fachkräfte Raum und Zeit, um solchen Fragestellungen nachgehen zu können. Anregend hierzu ist z.B. die Aussage vom Religionspädagogen Werner H. Ritter: »Das Absolutheitsdenken verkennt, dass wir das Absolute nur vermittelt und indirekt haben, weswegen wir nur darauf verweisen können.«⁴⁷

Eine Form, andere als christliche Religionen in einer Einrichtung in katholischer oder evangelischer Trägerschaft partizipieren zu lassen, ist – wie

43 Vgl. Harmjan Dam / Selçuk Doğruer / Susanna Faust-Kallenberg, Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern, Göttingen 2016, 73–78.

44 Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011, 45.

45 Vgl. z.B. Wolfgang Benz, Vorurteile gegen Muslime – Feindbild Islam, in: Anton Pelinka (Hg.), Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung, Berlin/Boston 2012, S. 205–220.

46 Paul Mecheril, Migrationspädagogik – ein Projekt [wie Anm. 30], 8–30, 17.

47 Werner H. Ritter: Mission, Absolutheitsanspruch, Theologie der Religionen, in: R. Lachmann, G. Adam / W.H. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen, 4. Aufl. 2012, 240–254, 245.

oben schon erwähnt – die Gratulation zu entsprechenden religiösen Feiertagen. Erhielt Murat und sein Vater in der Bring- oder Abholsituation vonseiten der pädagogischen Fachkraft beispielsweise zum islamischen Opferfest eine Gratulation, würde damit die islamische Religion in partizipativer Form in der Einrichtung wirksam. Murat könnte aufgrund einer solchen Partizipationsform wahrnehmen: »Ah, die Religion, zu der ich und meine Familie gehören, wird hier zur Kenntnis genommen und gewürdigt. Dann darf auch ich von ihr erzählen.«

Neben der Partizipation sind für die Wirksamkeitsdimension auch eine zugestandene Praxis und damit eine mögliche Teilhabe zu berücksichtigen. Die Notwendigkeit den Kindern Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen, ist im kindertheologischen Diskurs bereits aufgenommen worden. Mit Bezug auf Kinder aus bildungs- und religionsfernen Milieus hat Katharina Kammeyer bereits auf diese Notwendigkeit hingewiesen.⁴⁸ Ebenso müssen für Kinder mit einer anderen Religionszugehörigkeit als die des Trägers Teilhabemöglichkeiten eingeräumt werden. Denkbar sind hier Anstöße aus der Sakralraumpädagogik aufzunehmen und mit Kindergartenkindern Kirchen, Moscheen und – wenn in räumlicher Nähe vorhanden – auch Synagogen zu besuchen.

Dass die Machtfrage auch für das Miteinander in religiöser Vielfalt von Bedeutung ist, ist in religionspädagogischen Zusammenhängen bereits auch hervorgehoben worden. In der von Martina Kraml und Zekirija Sejđini erschienenen Veröffentlichung der Ergebnisse ihres gemeinsamen empirischen Forschungsprozesses zu interreligiösen Bildungsprozessen,

welche sie zusammen mit muslimischen und katholischen Theologiestudierenden durchführten, werden Indikatoren für den Umgang der Gesellschaft mit anderen Religionen berücksichtigt. Eines ihrer Ergebnisse ist, dass Fragen der Macht im interreligiösen Dialog nicht unberücksichtigt und unbenannt bleiben dürfen. Für eine gelingende Bildung in religiöser Vielfalt fordern sie daher »herrschaftsfreie Räume, die Annäherung und Augenhöhe ermöglichen«⁴⁹, ein. Eine Vormachtstellung und ein damit einhergehendes Dominanzverhalten einer Religion gegenüber einer anderen wird, wie die Untersuchung von Helena Stockinger gezeigt hat, in Kindertagesstätten aufgrund der Trägerschaft⁵⁰ oder aufgrund einer größeren Anzahl von Kita-Kindern, die einer Religion angehören,⁵¹ praktiziert. Theologisch ist eine solche Vormachtstellung nicht zu begründen. Ausgangspunkt einer

48 Katharina Kammeyer, *Inklusives Theologisieren in Gesprächen und darüber hinaus. Anregungen zur Klärung von Teilhabemöglichkeiten durch fachdidaktische Neudifferenzierungen*, in: Gerhard Büttner / Friedhelm Kraft (Hg.), »He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles.« Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13) Stuttgart 2014, 25–43.

49 Martina Kraml / Zekirija Sejđini, *Gemeinsames als theologische und didaktische Herausforderung*, in: dies. (Hg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*, Stuttgart 2018, 201–213, 205.

50 »Die religiöse Ausrichtung des Kindergartens in einer klar deklarierten religiösen Trägerschaft wird als Begründung herangezogen, warum im Kindergarten ausschließlich die Religion der Trägerschaft und nicht religiöse Differenz thematisiert wird.« Helena Stockinger, *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten* [wie Anm. 39], 165.

51 »In der Art und Weise, wie Religion im Kindergarten thematisiert wird, zeigt sich eine Be-

Theologie, die ein Zusammenleben der monotheistischen Religionen anstrebt, ist der Grundgedanke, »dass die [...] Vielfalt der Religionen, wie sie in der Diversifizierung und Pluralisierung der Gesellschaft ihren Niederschlag findet, gleichsam Teil der göttlichen Schöpfungsordnung ist, wie Bibel und Koran gleichermaßen zu entnehmen ist.«⁵² Und auch aus pädagogischer Sicht sind Dominanzverhalten und Machtansprüche weder haltbar noch förderlich. Helena Stockinger zeigt auf, dass beides Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder hat: »Die Kinder der kleineren Religionen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft thematisieren im Kindergarten ihre eigene Religion nicht. [...] Über die von ihnen gefeierten Feste oder zu Hause gelebten Praktiken wird auch auf Nachfragen der Pädagogen nicht gesprochen. Wenn sie bestimmte religiöse Ausdrucksformen aufgrund der zu Hause gelebten Tradition kennen, wird dies im Kindergarten nicht erzählt.« Zweierlei wird an diesem Punkt ganz besonders deutlich. Erstens: Murat ist nicht das einzige schweigende muslimische Kind in Kindertagesstätten in christlicher Trägerschaft. Zweitens: In der Migrationsgesellschaft existieren in Form von Zugehörigkeitsordnungen strukturell bedingte, pädagogische Rahmenbedingungen, die Kinder einer Minderheitsreligion in der Kita daran hindern, sich beim Theologisieren in religiöser Vielfalt zu beteiligen.

Zugehörigkeitsdimension Verbundenheit

Der in allen drei monotheistischen Religionen bestehende anthropologische Aspekt der Geschöpflichkeit des Menschen ist, wie oben schon angesprochen

wurde, ein Aspekt, mithilfe dessen auch Kindern in religiöser Vielfalt ein sie alle verbindendes Moment aufgezeigt werden kann. Weitere mögliche theologische Aspekte, mit denen eine Verbundenheit anschaulich werden kann, sind beispielsweise die eschatologische Perspektive oder auch eine Dankbarkeitshaltung der Menschen gegenüber Gott.

Wie bei den Überlegungen zur Mitgliedschaftsdimension gehört es auf religiöser Ebene auch bei der Verbundenheitsdimension dazu, religiöse Unterschiede nicht unberücksichtigt zu lassen und diese entsprechend mit Kindern zu besprechen. Beim Weihnachtsfest z.B. kann neben den neutestamentlichen Geburtsgeschichten Jesu auch die koranische Geburtsgeschichte vorgelesen werden.⁵³ In sich anschließenden theologischen Gesprächen lernen die Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und können in diesem Zusammenhang auch ihre je eigene familiäre Religionszugehörigkeit reflektieren. Silke Feldberg-Akhand hat in einem Frankfurter Kindergarten in evangelischer Trägerschaft in einer extra

vorteilung der größeren Religion und wenig Anerkennung der kleineren Religionen.« Ebd., 167.

- 52 Peter Schreiner, *Theologie des Zusammenlebens – Was können Christentum und Islam, Christen und Muslime dazu beitragen? Einige Anregungen*, in: Bernd Jochen Hilberath / Mahmoud Abdallah (Hg.), *Theologie des Zusammenlebens. Christen und Muslime beginnen einen Weg*, Ostfildern 2017, 17–50, 27.
- 53 Vgl. Saida Aderras, *Die Weihnachtsgeschichte im Koran – Isa und Maryam*, in: Dies., Beate Brauckhoff / Reinhard Horn / Michael Landgraf / Ulrich Walter, *Aufeinander zugehen – gemeinsame Schätze teilen. Christliche und islamische Geschichten, Lieder und Ideen für die interreligiöse Begegnung in Kita und Schule*, Lippstadt 2018, S. 85f.

dafür zusammengesetzten interreligiösen Kindergruppe viele Geschichten, die sowohl in der Bibel als auch im Koran vorkommen, gemeinsam angeschaut. Hegemoniale Mehrheitsverhältnisse herrschen in dieser Kindergruppe nicht. Die Gruppe besteht aus zwei muslimischen Kindern, einem äthiopisch-orthodoxen Kind, einem evangelischen Kind, einem katholischen Kind und einem konfessionslosen Kind. Alle Kinder außer einem haben einen Migrationshintergrund. Mit Hilfe einer Handpuppe, dem Esel Ruben, initiiert Silke Feldberg-Akhand interreligiöse, kindertheologische Gespräche. Alle Kinder beteiligen sich, kein Kind schweigt. Es »zeigt sich, dass es Kindern wichtig ist, ihre religiösen Erfahrungen und Fragen einzubringen. Sie sind neugierig, wissbegierig und Neuem gegenüber aufgeschlossen. Sie zeigen große Offenheit füreinander und lernen, Verschiedenheit als normal zu akzeptieren.«⁵⁴ Resümierend beurteilt Feldberg-Akhand ihr Projekt: »Viele Bildungschancen ergeben sich, wenn kulturelle und religiöse Vielfalt als Aufgabe und Bereicherung wahrgenommen wird.«⁵⁵

7. Fazit: Geeignete pädagogische Rahmenbedingungen als Voraussetzung gelingender Kindertheologie in religiöser Vielfalt

Im vorliegenden Beitrag wurde deutlich, dass Kindertheologie in religiöser Vielfalt auf geeignete pädagogische Rahmenbedingungen angewiesen ist, um initiiert und durchgeführt werden zu können. Um Theologie *von, mit* und *für* Kindern in religiöser Vielfalt zu gestalten, muss somit zunächst kritisch nach den

Bedingungen gefragt werden, *in* denen Kindertheologie stattfindet. Die inhaltliche Grundausrichtung dieser Rahmenbedingungen, die in den obigen Ausführungen angesprochen wurden, sei hier abschließend zusammengefasst. Voraussetzungen für eine gelingende Kindertheologie in religiöser Vielfalt sind: Eine reflektierte Offenheit für Kinder aller Religionen und ein entsprechendes Annehmen aller Kinder; Grundwissen über Religionen und Interesse an der jeweiligen Familienreligiosität; Ein die religiöse und interreligiöse Bildung integrierendes Leitbild und eine entsprechende Konzeption; Eine Sensibilisierung für vorhandene, negative stereotype religiöse Zuordnungen und einen vorurteilsbewussten Umgang damit; Ein Bewusstsein für die Notwendigkeit geeigneter Teilnahmemöglichkeiten für Kinder und deren Eltern, die einer Minderheitenreligion angehören; Eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung bestehender Machtverhältnisse, mit dem Ziel diese abzubauen; Die Kompetenz zu erkennen, wenn aufgrund von Fanatismus o.ä. die Religiosität einer Familie nicht toleriert werden kann; Reflexionen theologischer Fragestellung, die aufgrund des Miteinanders in religiöser Vielfalt entstehen.

Da die Thematik des vorliegenden Aufsatzes bisher wenig in religionspädagogischen, respektive kindertheologischen und auch wenig in erziehungswissenschaftlichen, respektive migrationspädagogischen Diskursen diskutiert worden

54 Silke Feldberg-Akhand, Die interreligiöse Kleingruppe, in: Anke Edelbrock, Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer (Hg.), Religiöse Vielfalt in der Kita [wie Anm. 5], 89–93, 92.

55 Ebd., 93.

ist, verstehen sich die obigen Ausführungen als ein Beitrag, der anregen möchte, pädagogische Rahmenbedingungen der Kitas auf den Prüfstand zu stellen: zu reflektieren, zu diskutieren und dabei nach eventuell notwendigen Ergänzungen oder Modifikationen zu fragen. Im Zentrum all dieser Überlegungen stehen die Kinder, die unabhängig, ob oder welcher

Religion sie bzw. ihre Familie angehören, *alle* auf entsprechende Voraussetzungen in den Kitas treffen sollen, die sie ermutigen und herausfordern, religiöse Fragen zu stellen, um dann untereinander und miteinander durch Unterstützung religiöns- und pluralitätssensibler Fachkräfte diese Themen in religiöser Vielfalt erfahren und besprechen zu können.