

# Nachdenken

## Friedrich Schweitzer

Die Frage, die heute beim Thema *Religion im Kindergarten* für viele wohl als Erstes aufbricht, betrifft bereits die religiöse Erziehung als solche. Warum soll im Kindergarten religiös erzogen werden? Ist das überhaupt notwendig? Damit ist zunächst grundsätzlich der *Bildungsauftrag des Kindergartens* angesprochen: Welche pädagogischen Gründe sprechen für religiöse Erziehung?

Sodann geht es aber auch um die konkrete Situation der Praxis im Kindergarten: Was bedeutet die *religiöse und weltanschauliche Pluralität* bei Kindern und ihren Eltern hinsichtlich der religiösen Erziehung und ihrer Möglichkeit?

Bei der religiösen Erziehung sind wir Erwachsene immer auch als Personen mitbeteiligt – in unserer eigenen Geschichte mit Glaube und Religion sowie im Blick auf die Vielfalt der Erziehungsaufgaben und Erwartungen an die erzieherische Tätigkeit. Drittens ist deshalb im Folgenden zu fragen, was »religiöse Erziehung im Alltag des Kindergartens« für *Erzieherinnen* bedeuten kann.

Die vierte und letzte Frage in diesem Teil des Buches betrifft die Rolle der *Träger* bzw. den Aspekt der *Trägerinteressen*. Das Verhältnis der Erzieherin zum Träger einer Einrichtung kann religiöse Erziehung erleichtern oder erschweren. Das Verhalten eines Trägers kann religiöse Erziehung leicht machen, aber eben auch verhindern.

## Warum religiöse Erziehung im Kindergarten?

Es gibt viele Begründungen für religiöse Erziehung. Ein großer Teil dieser Begründungen vermag heute aber kaum mehr zu überzeugen, jedenfalls nicht im Blick auf den Kindergarten und angesichts der heutigen Situation von Kindern und Eltern. In der Vergangenheit wurde christliche Erziehung oder Unterweisung häufig allein mit der Kindertaufe begründet: Weil Kinder getauft werden, ehe sie die Glaubensinhalte verstehen können, sollten sie wenigstens nachträglich erfahren, was die Taufe als solche und dann auch ganz persönlich für sie selbst bedeutet. Was aber, wenn Kinder – wie heute vielfach der Fall – gar nicht getauft sind? Oder wenn die Taufe von den Eltern nicht im Sinne der christlichen Erziehung, sondern eher in einem persönlichen oder familiären Sinne verstanden wird?

Früher verwies man angesichts solcher Einwände auf die Kirche. Durch die Taufe sind die Kinder der Kirche anvertraut, was eben auch dann gelte, wenn die Eltern eine nachträgliche Taufunterweisung nicht unterstützen. Dazu kam, dass sich die Kirche – zumindest in den von ihr unterhaltenen Einrichtungen – auch auf die damit verbundenen Rechte einer christlich-kirchlichen Gestaltung der Erziehung berufen konnte. Beides kann in dieser Form heute nicht mehr überzeugen. Ein allein durch die Trägerschaft begründetes Erziehungsinteresse bliebe äußerlich und wäre gerade bei der religiösen Erziehung, die doch in jeder Hinsicht von persönlichen Überzeugungen abhängig ist, ganz ungenügend. Zudem gibt es heute in so gut wie allen Einrichtungen Kinder, die entweder keiner oder einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehören. Ein »Recht der Kirche« lässt sich dann kaum mehr plausibel machen – wobei auch zu bedenken ist, dass viele Eltern und Erzieherinnen sich zwar als Christen verstehen, gegenüber dem kirchlichen Christentum aber erhebliche Reserven besitzen.

Der Verweis auf Taufe und Kirche als Begründung für religiöse Erziehung wird durch solche Entwicklungen bei der Elternschaft nicht ausgeschlossen, erhält aber einen anderen Stellenwert. Wenn diese Begründung nicht mehr

für alle gilt, rückt sie ein in die Reihe der Motive eines Teils der Eltern, die berücksichtigt werden müssen, ohne dass sich für den Kindergarten daraus schon ein allgemeiner religiöser Erziehungsauftrag ergeben würde. Deshalb müssen wir nach weiteren Gründen fragen.

Manchmal wird ein religiöser Erziehungsauftrag auch in der Gegenwart damit begründet, dass Religion zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung beitrage und deshalb in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen »vermittelt« werden müsse. Wie wir im Folgenden noch sehen werden, ist diese Argumentation zwar nicht ganz abzulehnen – häufig verbindet sie sich aber mit einem Denken, das Religion überhaupt auf Werte und Normen reduzieren will (dagegen haben wir uns bereits in der Einleitung zu diesem Buch verwahrt: *Religion ist mehr und anderes als Moral!*). Zudem ist hier in vielen Fällen eine konservative politische Einstellung mit im Spiel, die nur am Erhalt des Bestehenden interessiert ist und die sich gegen alle Veränderung sperrt. Deshalb kann auch diese – wir nennen sie: »struktur-konservative« – Begründung für religiöse Erziehung nicht allgemein überzeugen.

Welche Begründungsmöglichkeiten bleiben dann aber? Lässt sich religiöse Erziehung im Kindergarten überhaupt noch so begründen, dass sie als eine allgemeine, nicht bloß auf Kirche oder auf kirchliche Träger begrenzte Aufgabe von Erziehung und Bildung einleuchten kann?

In unserer Sicht sind es vor allem zwei Gründe, aus denen ein *allgemeiner Bildungsauftrag* im Blick auf Religion erwächst: An erster Stelle ist religiöse Erziehung für uns ein *Recht des Kindes* – ein Anrecht, das wie alle anderen elementaren Rechte des Kindes durch die Erwachsenen eingelöst werden muss. Zugleich ist sie auch ein *gesellschaftliches Erfordernis*, und zwar nicht nur im Sinne der oben kritisierten konservativen Sichtweise, sondern als Voraussetzung des friedlichen Zusammenlebens in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft.

(1) *Religiöse Erziehung als Recht des Kindes*: Von einem »Recht« des Kindes kann hier, wie auch bei ähnlichen Wendungen (»Recht des Kindes auf Ach-

*Religiöse Erziehung  
als Recht des Kindes*

tung« usw.), natürlich nur im übertragenen Sinne gesprochen werden. Es geht nicht um eine rechtliche Garantie, die in ein Gesetz zu fassen wäre. Es geht vielmehr darum, was Kinder für ihr Kindsein und für ihr Aufwachsen brauchen.

Im Prozess des Aufwachsens brechen Fragen auf, die zumindest als potenziell religiöse Fragen bezeichnet werden können. Solche Fragen reichen nämlich über alle bloß innerweltlichen Antwortmöglichkeiten hinaus. Für Eltern und Erzieherinnen tritt dies besonders bei der Begegnung des Kindes mit Tod und Sterben vor Augen – eine Begegnung, die jedem Kind früher oder später in dieser oder jener Form bevorsteht.

*Kinder stellen religiöse Fragen*

*Kind:* Alle Menschen sterben, stimmt's Vater?<sup>1</sup>

*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 denn 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. – Spielst du jetzt endlich mit mir Domino?

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

*Was kommt nach dem Tod?*

sich auf das Kind einstellen will, am Ende doch 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 vermutet werden, dem Kind dann doch noch zu einer ihm plausiblen Lösung: »Und wenn ihr gestorben seid, dann fahre ich zu meiner Großmutter!«

Es fällt schwer, angesichts der Frage nach dem Tod von »Erziehung« zu sprechen. Wer wollte sich anmaßen, hier bestimmte Erziehungsziele vorzugeben? Wer könnte sich hier als ein Erzieher ausgeben, der dem Kind wirklich voraus ist? Besser als das Wort »Erziehung« passt hier das der »*Begleitung*« – Begleitung des Kindes bei seinen elementaren Lebensproblemen, es nicht allein lassen auch bei schwierigen Fragen, auf die es keine einfache Antwort gibt. Insofern könnte auch von einem *Recht des Kindes auf religiöse Begleitung* gesprochen werden.

Nicht immer aber fallen die bei der religiösen Begleitung des Kindes erforderlichen Antworten so leicht wie in unserem ersten Beispiel. Kinder konfrontieren uns auch mit Deutungen, denen die Erwachsenen keinen Glauben mehr schenken und die sie selbst häufig als »Kinderglauben« weit hinter sich lassen wollen. So berichtet etwa eine Mutter von der Entwicklung ihrer knapp dreijährigen Tochter Anna, in einer Situation, als die Großmutter – von Anna zärtlich »Nanny« genannt – gestorben war:

»Warum ist Nanny gestorben?«, war ihre erste und nicht unerwartete Frage. ›Weil sie alt und sehr krank war, und weil alle Menschen am Ende sterben, war unsere erste Antwort. ›Warum ist Nanny gestorben?«, erwiderte sie spontan, und dieses Frage- und Antwortspiel wiederholte sich einige Male, ehe wir verstanden, dass es mit dieser einfachen Feststellung nicht getan war, dass sie nach einer befriedigenden Erklärung suchte ... So waren ihre Eltern gezwungen, sich ... nochmals mit ihrem eigenen Glauben ... auseinanderzusetzen.

›Was bedeutet tot?«, ›Wie alt ist die Welt«, ›Wohin gehen die Menschen, wenn sie sterben?‹ Das sind, natürlich, alles Fragen, mit denen man auf der

materiellen Ebene umgehen kann. Aber als ich mich in meinen Erklärungsversuchen wandt, wieso ihre Großmutter so schnell auf ein Kästchen Asche reduziert werden konnte ..., wurde mir klar, dass wir mit rein mechanistischen Erklärungen nicht allzu weit kämen.

Zumal ihr Vater und ich, was uns ebenfalls bald klar wurde, nicht ihre einzige Informationsquelle bleiben würden. Denn wenige Monate später starb auch die Großmutter ihres Freundes Ian. Aber im Gegensatz zu Nanny war diese glückliche Frau, wie ihr Enkel erklärte, geradewegs in den Himmel gekommen, der, wie sich herausstellte, noch immer genau da war, wo ich ihn als Kind zurückgelassen hatte und wohin er nach Annas Dafürhalten ... offenbar auch gehörte: direkt über uns, außer Sichtweite, über den Wolken.«<sup>2</sup>

Auch diese Geschichte besitzt keinen Seltenheitswert. Für die Situation heutiger Eltern dürfte sie vielfach typisch sein. Durch Kinderfragen werden die Erwachsenen dazu herausgefordert, ihren eigenen Glauben und ihre eigenen Überzeugungen noch einmal neu auf die Probe zu stellen, und dabei begegnen sie nicht zuletzt einem Kinderglauben, den sie schon so lange abgelegt zu haben meinten. Wie diese Mutter treffend sagt, ist für Kinder der Himmel »noch immer genau da«, wo wir ihn als Kinder zurückgelassen haben.

Wenn der Himmel für uns Erwachsene verschlossen ist, liegen einfachere Erklärungen des Sterbenmüssens näher – Alter und Krankheit oder einfach die Endlichkeit des Lebens. Aber genau damit gibt sich das Kind nicht zufrieden. Es fragt nach einem Sinn (»*Warum ist Nanny gestorben?*«), es fragt nach der Bedeutung (»*Was bedeutet tot?*«), und es fragt nach einem Ziel (»*Wohin gehen die Menschen, wenn sie sterben?*«). Die Begegnung mit dem Tod wird so zur Frage nach dem Sinn des Ganzen.

Gewiss, die Frage nach Tod und Sterben und nach dem Sinn des Ganzen muss nicht zu einer religiösen Antwort führen. Ohne Zweifel aber stoßen Kinder hier auf Fragen, die eine zumindest potentiell religiöse Bedeutung besitzen und die mit einer bloß rationalen Erklärung bestenfalls enttäuscht werden.

2. Berichtet von Martha Fay (Übersetzung leicht verändert).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Frage nach dem Sinn des Ganzen, wie sie angesichts von Tod und Sterben aufbricht, eine erste Hinsicht markiert, in der wir vom Recht des Kindes auf religiöse Begleitung sprechen können. In mindestens drei weiteren Hinsichten kann dieses Recht in ähnlicher Weise begründet werden.

In Kinderpsychologie und Pädagogik steht heute außer Frage, dass die *Bildung des Selbst* zu den zentralen Aufgaben in der Kindheit und in der Elementarpädagogik zählt. Auch hier ist weniger von einer Erziehungs- als von einer Bildungsaufgabe zu sprechen. Die Selbstwerdung kann nur vom Kind selber vollzogen werden. Es handelt sich um einen Vorgang der Selbstbildung – der selbst zu leistenden Bildung. Allerdings ist dies nicht so gemeint, als bräuchte man Kinder nur sich selber zu überlassen – das ist ein alter, auch in der Pädagogik verbreiteter Irrtum. Auch Selbstbildung braucht eine anregende und unterstützende Umwelt, braucht Begleitung. Was aber hat sie mit Religion zu tun?

*Bildung braucht Religion*

In seinem vielbeachteten »Tagebuch eines Säuglings« gibt der Kindheitsforscher D. Stern folgendes Gespräch mit einem vierjährigen Jungen namens Joey wieder:

*D.S.:* Und was geschah dann?

*Joey:* Ich bin in das Zimmer von Mama und Papa gegangen, um zu spielen.

*D.S.:* Und was war da los?

*Joey:* Also – sie haben noch geschlafen. Da habe ich »Nussschale« gespielt.

*D.S.:* Was ist das – Nussschale?

*Joey:* Ich habe eine Nussschale, mit der kann ich überall segeln – in der Badewanne oder im Ozean oder in der Teetasse. Und ich segle auch mit ihr auf dem Bett.

*D.S.:* Aha – und dann?

*Joey:* Weißt du, Papa hat eigentlich nur so getan, als ob er schläft. Da haben wir dann alle auf dem Bett »Wir sind im selben Boot« gespielt.

*D.S.:* Wie geht denn das Spiel?

*Joey:* Wir leben auf unserem Schiff. Ich habe beinahe einen großen Fisch gefangen.

*D.S.:* Oho!

*Joey:* Ja – er hat unheimlich gezogen und ist weggeschwommen und wieder zurückgekommen. Ich habe ihn beinahe sehen können und gehört habe ich ihn auch. Dann war er weg. Das ist ein ganz besonderer Fisch, so ein ... noch nie hat ihn jemand gefangen, höchstens Papa einmal. Er heißt Strolch-Fisch. Ich glaube, er ist rund. Und er kann auf dem Wasser hüpfen wie ein Kiesel. Mein Freund Jo kann auch Steinchen hüpfen lassen und Maria auch. Aber Anna nicht, die kann das nicht. Ich lerne es gerade ...

Wer mit Kindern zu tun hat, kann sich die Situation, die hier beschrieben wird, leicht vorstellen. Es ist ein typisches Beispiel kindlichen Fantasienspiels. Was aber soll diese Geschichte mit religiöser Bildung oder Erziehung zu tun haben?

Wenn man den Interpretationen D. Sterns folgt, sehr viel. Vier Aspekte will ich hervorheben:

- Erstens vollbringt Joey hier eine nicht zu unterschätzende kognitive Leistung, die darin besteht, seine eigene Erfahrungswelt beim Erzählen »quasi von innen nach außen zu stülpen« (Stern). Er lernt, seine Wahrnehmungen, Gefühle und Erfahrungen zu strukturieren und sie für andere darzustellen.
- Zweitens gestaltet Joey die Beziehung zu seinem Vater, und dabei spielt der »Strolch-Fisch« eine entscheidende Rolle. Stern zufolge handelt es sich »um eine magische Figur, denn der Fisch ist nie zu sehen, geschweige denn zu fangen«. Dieser merkwürdige Fisch stiftet eine Beziehung zwischen dem Jungen selbst (der den Fisch beinahe gefangen hätte) und dem Vater (der so einen Fisch »vielleicht schon einmal gefangen hat«). Im Fantasie-Fisch ist die Vater-Sohn-Beziehung gegenwärtig. Wie Stern es ausdrückt, erzählt Joey »auf diese Weise seine Geschichte, die seines Vaters und die ihrer gemeinsamen Sprache, so gut man sie überhaupt in Sprache umsetzen kann«.

- Drittens geht es bei dieser Geschichte für Joey auch um den Versuch, die Eltern versöhnlich zu stimmen. Die Erzählung folgt nämlich auf eine Auseinandersetzung mit den Eltern, und sie ermöglicht selbst ein Stück weit Versöhnung. In dem Joey »seine Geschichte« ausgestaltet, rückt er »gleichzeitig wieder näher mit seinem Vater zusammen«.
- Viertens schließlich – und unter dem Aspekt der religiösen Bildung und Erziehung am wichtigsten – enthält die Geschichte den Entwurf eines Selbstbildes oder einer Identität, die Joey für sich anstrebt. Er sieht sich nicht nur so, wie er ist, sondern eben auch so, wie er gerade noch nicht ist, aber eines Tages werden wird oder zumindest werden möchte. In Begleitung des »Strolch-Fisches« wird auch er es lernen, die Steinchen hüpfen zu lassen – was Anna, wie Joey meint, nie lernen wird.

An diesem Beispiel aus dem »Tagebuch eines Babys« wird deutlich, was religiöse Bildung als Selbsttätigkeit des Kindes bedeutet. Das Kind ist an seiner Entwicklung aktiv beteiligt, sodass eigentlich von einem *Prozess der Selbstbildung* gesprochen werden muss. Dieser Prozess der Selbstbildung vollzieht sich insbesondere im Spiel sowie allgemein durch kreative und fantasievolle Formen des Umgangs mit Welt. Er schließt soziale und emotionale Dimensionen ein – Gefühle und Beziehungen zu den Eltern, im Beispiel insbesondere zum Vater. Darüber hinaus kommen sinnliche und expressive, ja eben auch religiöse Dimensionen mit ins Spiel. Der »Strolch-Fisch« ist eine Fantasiegestalt, die irgendwo zwischen dem Kind und der äußeren Realität ihr Leben führt. Den »Strolch-Fisch« gibt es nicht (und das Kind ist sich dessen bewusst) – und doch ist dieser Fisch höchst real. Mit dem Kinderpsychologen D.W. Winnicott könnten wir den Fisch als »Übergangsobjekt« begreifen. Solche Objekte gehören immer zu einem »Zwischenbereich« – zwischen Fantasie und Realität, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen innen und außen. In diesem Raum leben und entspringen die Wünsche und Sehnsüchte des Menschen, seine tiefsten Hoffnungen, seine Träume und Visionen. Zunehmend wird erkannt, dass gerade diesem Zwischenbereich für die Subjektwerdung des Kindes eine ganz entscheidende Bedeutung zukommt.

*Hoffnungen, Träume und  
Visionen ernst nehmen*

*Andere achten*

Ein weiterer Aspekt, der auf den Zusammenhang von Selbst oder Identität und Religion verweist, hat mit der Frage der *Anerkennung* zu tun. Selbstwerdung ist stets auch ein sozialer Prozess. Wir können nur wir selbst sein, wenn und weil andere uns anerkennen – weil sie uns Zuwendung und Bestätigung schenken, weil sie uns zu erkennen geben, dass wir ihre Achtung verdienen. Der Kinderpsychologe E.H. Erikson hat darauf hingewiesen, dass das menschliche Ich von ganz besonderer Art ist und dass deshalb die Anerkennung durch ein menschliches Gegenüber letztlich nicht ausreicht, um die Erfahrung, ein Ich zu sein, begründen zu können. Die Selbstwerdung des Kindes verweist über sich selbst hinaus auf ein transzendentes Gegenüber.

Bislang haben wir zwei Fragen aufgenommen, die zum Prozess des Aufwachsens gehören und die einen zumindest potenziell religiösen Gehalt besitzen. Auf zwei weitere solcher Fragen kann jetzt etwas knapper eingegangen werden. Die eine hat mit der *Moralerziehung* zu tun, die andere mit dem Zusammenleben in einer *multireligiösen Gesellschaft*.

*Warum moralisch sein?*

Es lohnt sich, einmal genauer zu überlegen, warum wir als Pädagoginnen und Pädagogen meistens davon ausgehen, dass ein Verhalten, das sich an den Maßstäben des Guten orientiert, besser sei als unmoralisches Verhalten. Natürlich gibt es darauf eine ganze Reihe möglicher Antworten – im Blick auf das persönliche Wohlergehen, das wir uns davon erhoffen, hinsichtlich der gesellschaftlichen Ordnung, die durch gutes Handeln gestützt wird usw. Die Motivation zu moralischem Handeln verlangt aber wiederum nach einer weiterreichenden Begründung – einer Begründung, die letztlich mit dem Weltbild und den Grundüberzeugungen eines Menschen zu tun hat. Selbst ein Moralpsychologe wie L. Kohlberg, der sich in seiner ganzen Forschungsarbeit auf eine allein vom Menschen abhängige – so genannte autonome – Moral konzentriert, erkennt an, dass die Frage »Warum moralisch sein?« nach einer religiösen Antwort verlangt.

Als letzten Aspekt einer Begründung des Rechts des Kindes auf religiöse Begleitung nennen wir die Begegnung mit *Kindern anderer Religionszugehörigkeit*. Von früh auf und insbesondere im Kindergarten kommen heute bei-

spielsweise christliche und muslimische Kinder zusammen. Manchmal kommt es dabei sogar zu Streitigkeiten zwischen Kindern – etwa darüber, welches denn nun der richtige oder der bessere Gott sei: der eigene oder der des anderen? Immer aber dürfte unter den Voraussetzungen unserer heutigen Gesellschaft gelten, dass die Religion des Fremden überhaupt das Fremdeste an ihm ist. Im nächsten Abschnitt werden wir sehen, welche gesellschaftlichen Erfordernisse sich daraus ergeben. Zunächst aber soll es ja um das Recht nicht der Gesellschaft, sondern jedes einzelnen Kindes gehen, weshalb die Fragen des Kindes im Vordergrund stehen: Was bedeutet es, dass manche Kinder zur Moschee gehen, andere zur Kirche, während viele weder das eine noch das andere genauer kennen? Warum gibt es verschiedene Götter? Oder sind das nur verschiedene Namen für denselben Gott? Auch mit solchen Fragen sollte das Kind nicht allein gelassen werden. Kinder haben ein Recht auf religiöse Begleitung.

*Fremde wahrnehmen*

(2) *Religiöse Erziehung als gesellschaftliches Erfordernis:* Wir haben schon gesagt, dass wir hier nicht bloß für eine (konservative) Werterziehung eintreten. Religion soll nicht einfach als Quelle von Werten und Normen angesehen oder für politische Interessen in Dienst genommen werden. Trotzdem gibt es Gründe, die religiöse Erziehung zu einem gesellschaftlichen Erfordernis machen.

Zunächst gilt noch immer, dass das gesellschaftliche und kulturelle Leben in Deutschland und in Europa zutiefst christlich geprägt ist. In fast jedem Dorf – und sei es noch so klein – steht eine Kirche. Und auch wer kaum einmal in eines dieser Gebäude hineingeht, begegnet doch immer wieder Menschen, die dort heiraten, Kinder taufen lassen oder einen Gottesdienst besuchen. Die Einteilung unserer Woche mit dem Sonntag am Anfang, das Jahr mit seinen Festtagen, aber auch Kunst, Musik, Architektur und vieles andere mehr – all dies trägt bei uns eine christliche Prägung. Wenn die Gesellschaft nicht ihre gesamte Tradition preisgeben und sich dem Vergessen verschreiben will, muss ihr an einer Erziehung liegen, die diese Überlieferung wachhält.

*Religion im Alltag*

Vielleicht erscheint dieses erste Argument zu vergangenheitsorientiert. Dies ist gewiss anders beim zweiten Aspekt: Eine aktuelle, sich in Zukunft noch verstärkende Herausforderung in Deutschland und Europa liegt im Wandel zu einer multikulturellen Gesellschaft. Die Menschen, die im Laufe der letzten Jahrzehnte als Gastarbeiter und -arbeiterinnen oder als Flüchtlinge in dieses Land gekommen sind, werden in vielen Fällen nicht mehr in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Schon heute machen ihre Töchter und Söhne als zweite, aber bereits auch als dritte Generation einen erheblichen Anteil der Kinder im Kindergarten aus. Schon seit Jahren wird deshalb in Pädagogik und Politik ein Ausbau des interkulturellen Lernens gefordert. Häufig übersehen wird freilich, dass Kultur und Religion bei einem solchen Lernen unbedingt zusammengehören. Wer beispielsweise ein Kind aus einem traditionsbestimmten türkischen Elternhaus wirklich verstehen will, kommt gar nicht daran vorbei, auch nach dem Islam und seiner Bedeutung für Leben und Erziehung zu fragen. Ein friedliches Zusammenleben zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen setzt interkulturelles und eben auch interreligiöses Lernen voraus.

(3) *Offene Fragen:* Auch wenn sich also gute und überzeugende Gründe für religiöse Erziehung im Kindergarten anführen lassen – bruchlos geht die Rechnung natürlich nicht auf. Denn so, wie wir religiöse Erziehung beschrieben haben, ist sie nicht nur besonders wichtig, sondern eben auch besonders schwierig.

Wenn religiöse Erziehung vom Recht jedes einzelnen Kindes her begründet wird, so bedeutet dies ja auch, dass wir uns auf die Entwicklung dieser Kinder einlassen müssen. Dies leuchtet zwar aus pädagogischen Gründen durchaus ein, kann aber etwa angesichts gegebener Gruppengrößen leicht zur Überforderung werden. Eine nur an der Tradition beispielsweise in Form eines Erzählbuches ausgerichtete religiöse Erziehung war jedenfalls leichter umzusetzen.

Ähnliches gilt für interreligiöses Lernen, besonders wenn manchmal sehr anspruchsvoll von einer »Religionsbegegnung« oder von »interreligiösem

Dialog« gesprochen wird. Darauf ist im Kindergarten niemand vorbereitet. In der bisher üblichen Ausbildung der Erzieherinnen spielt die Auseinandersetzung mit anderen Religionen nur selten eine Rolle. Konzepte interreligiösen Lernens werden kaum einmal vorgestellt.

Wer heute – wie wir – für religiöse Erziehung im Kindergarten plädiert, kann schwerlich ein fertiges, in sich abgeschlossenes Konzept vorlegen, das nur noch angewendet werden müsste. Anstelle eines solchen Konzepts geht es uns um eine Einladung und Ermutigung solcher Erzieherinnen, die sich auf das – gewiss herausfordernde und interessante – Abenteuer selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns einlassen möchten.

*Keine fertigen Konzepte*

#### Erwähnte Literatur

- Erik H. Erikson, Jugend und Krise, Stuttgart 1981.  
 Martha Fay, Brauchen Kinder Religion? Hamburg 1994.  
 Daniel N. Stern, Tagebuch eines Babys, München 1993.  
 Donald W. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1979.

### Religiöse Prägungen bei Kindern und Eltern

Eine der am häufigsten berichteten Schwierigkeiten mit religiöser Erziehung im Kindergarten erwächst aus den enormen Unterschieden zwischen den verschiedenen Kindern und Eltern hinsichtlich ihrer religiösen Prägungen und Erwartungen. Die Pluralität, die für unsere Gesamtgesellschaft kennzeichnend ist, macht weder vor dem Kindergarten noch vor der religiösen Erziehung Halt. Wer heute von religiöser Erziehung im Kindergarten sprechen will, muss sich mit diesem Problem auseinandersetzen und muss sagen können, wie mit dieser Pluralität in verantwortlicher Weise umgegangen werden kann.

Eine erste Antwort darauf ist bereits im letzten Abschnitt enthalten: Wenn religiöse Erziehung ein Recht des Kindes ist und zugleich ein gesellschaftliches Erfordernis, dann gilt diese Begründung auch angesichts der Situation

sehr unterschiedlicher Prägungen. Das Recht des Kindes wird dadurch nicht außer Kraft gesetzt. Man kann auch sagen, dass die Wahrnehmung religiöser Erziehungsaufgaben im Kindergarten umso wichtiger wird, je weniger die religiöse Erziehung in Familie und Gesellschaft gesichert ist. Die praktischen und theoretischen Schwierigkeiten einer religiösen Erziehung unter pluralen Voraussetzungen sind damit aber keineswegs erledigt. Vielmehr kommen sie jetzt erst richtig in den Blick. Im Folgenden wollen wir einige der immer wieder angesprochenen Fragen und Probleme etwas genauer betrachten.

*(1) Wo Kindern so viele unterschiedliche Möglichkeiten beständig vor Augen stehen, ist keine Erziehung mehr möglich:* So oder so ähnlich heißt es heute nicht nur im Blick auf religiöse Erziehung. Enttäuschung über fehlende Unterstützung durch Eltern, (Kirchen-)Gemeinde oder Öffentlichkeit schwingen dabei mit. Die oft gegenteilige Wirkung von Medien – etwa bei Aggression und Konsumhaltungen – machen täglich aufs Neue deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten einer pädagogischen Einrichtung sind. Wie sollen Kinder Haltungen ausbilden und Orientierung gewinnen, wenn ihnen immer wieder vorgeführt wird, dass alles auch anders geht, ja, zugespitzt formuliert: dass alles möglich ist.

Auch bei religiösen Überzeugungen ist dies nicht anders. Von klein auf nehmen Kinder wahr, dass andere Kinder und Erwachsene anders handeln und sich anders verhalten: Manche gehen zur Kirche, andere haben keinerlei Kontakt zu einer religiösen Einrichtung; manche beten zu Hause, andere wissen kaum, was ein Gebet ist; manche beten zu Gott, andere sprechen von Allah, wieder andere von einer tieferen Kraft im Menschen, die es zu gewinnen gelte; und schließlich gibt es, vor allem im Osten Deutschlands, auch ausgeprägte Ablehnung gegenüber Kirche, Christentum und Religion.

Auf den ersten Blick sind dies tatsächlich Voraussetzungen, die jede – religiöse oder moralische – Erziehung belasten. Und doch sollte nicht vergessen werden, dass die Vielfalt der Erfahrungen und Möglichkeiten auch eine wichtige Voraussetzung für Bildung ist. Bildung kommt doch überhaupt

erst dort in den Blick, wo es Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsalternativen gibt. Wenn alles schon festliegt, wenn bereits mit der Geburt des Kindes in eine bestimmte Familie hinein feststeht, wie sein Leben aussehen wird und wie nicht, dann kann es höchstens Sozialisation im Sinne der Einpassung geben, nicht aber Bildung als Eröffnung eigener, selbst gewählter Lebensperspektiven.

(2) *Für Kinder ist Pluralität schädlich. Auch wenn das religiöse Leben in der Gesellschaft nicht mehr einheitlich ist, sollte wenigstens der Kindergarten eine klare gemeinsame religiöse Überzeugung vermitteln:* Bis hinein in öffentliche Stellungnahmen aus Kirche und Politik ist die Auffassung zu finden, dass Kinder noch nicht fähig seien, sich mit kultureller oder religiöser Pluralität auseinanderzusetzen. Deshalb solle den Kindern zunächst die *Beheimatung* in einer Konfession oder Religion ermöglicht werden. So sollten sie fähig werden, sich dann später auf die *Begegnung* mit Menschen anderen Glaubens einzulassen. Ohne vorausgehende Klärung des eigenen Glaubens sei dies sinnvoll nicht möglich. Manchmal wird sogar kritisch bemerkt, dass erst die Ausbildung einer klaren eigenen religiösen Identität überhaupt zu religiöser Toleranz befähige, während zu frühe Pluralitätserfahrung nur Verunsicherung und intolerante Verhaltensweisen verursache. Aber ist diese Einschätzung wirklich begründet?

*Beheimatung*

In der Literatur konkurrieren heute drei gegensätzliche Modelle: das *Beheimatungsmodell*, das einen religiös einheitlichen (»homogenen«) Kindergarten verlangt; das *Begegnungsmodell*, das die im Kindergarten vorhandenen Unterschiede nicht aufheben, sondern als Lernanlässe im Sinne eines interreligiösen Lernens nutzen will, und ein *multireligiöses Modell*, das eine einheitliche religiöse Erziehung für alle – unter Aufnahme verschiedener Konfessionen und Religionen – anstrebt. Alle drei Modelle haben etwas Richtiges an sich, aber alle drei sind unseres Erachtens dann abzulehnen, wenn sie einseitig vertreten werden. Wir brauchen deshalb ein viertes Modell oder, vorsichtiger, einen Weg, der eine *Kombination von Beheimatung und Begegnung* erlaubt.

*und Begegnung*

- Das *Beheimatungsmodell* übergeht mit seiner Vorstellung religiöser Einheitlichkeit die Tatsache, dass Kinder heute auch in Deutschland nirgends mehr in einer einheitlich geprägten Umwelt aufwachsen. Bis in Nachbarschaft und Elternhaus hinein sind Unterschiede stets gegenwärtig und für die Kinder erfahrbar. Der religiös einheitliche Kindergarten wäre Ausdruck einer künstlichen Einheitlichkeit, die praktisch nicht realisierbar und die bildungstheoretisch, wie wir gesehen haben, auch nicht wirklich zu wünschen wäre. Bildung setzt Unterschiede und Wahlmöglichkeiten voraus. Im übrigen wird die Bedeutung von Religion im Kindergarten für eine Beheimatung des Kindes leicht überschätzt: Die im Kindergarten mögliche religiöse Erziehung kann bestenfalls zu einer religiösen Beheimatung beitragen – sie allein gewährleisten, gar ohne Unterstützung durch Elternhaus und Gesellschaft, das kann sie gewiss nicht.
- Das *Begegnungsmodell* beruht auf dem Gedanken, dass die eigene Identität oder der eigene Glaube dann erst wirklich bewusst wird, wenn das Kind anderen Identitäten und anderen Glaubensrichtungen begegnet. Schon logisch gesehen kann dieses Modell nicht einleuchten, zumindest nicht für eine Situation, in der die meisten Kinder kaum eine eigene religiöse Prägung in den Kindergarten mitbringen. Auch die Begegnung mit anderen Religionen kann dann die eigene Religion – wenn davon überhaupt schon die Rede sein kann – nicht bewusst werden lassen.
- Das *multireligiöse Modell* will alle Kinder mit Elementen der verschiedenen Religionen – beispielsweise den großen Jahresfesten (Weihnachten, Zuckerfest usw.) – vertraut machen, um so das interreligiöse Lernen zu stützen. Wenn dabei die Unterschiede zwischen den Religionen für die Kinder in den Hintergrund treten sollen, weil alle bei allem in gleicher Weise mitmachen sollen, entsteht wiederum ein höchst künstliches Produkt: eine religiöse Einheit, die es nur im Kindergarten oder in anderen pädagogischen Einrichtungen geben kann und die im Leben außerhalb des Kindergartens fremd und aufgesetzt wirken muss. Außerdem nimmt dieses Modell trotz der beabsichtigten religiösen Toleranz erstaunlich we-

nig Rücksicht auf die Glaubensüberzeugungen der Kinder und Eltern. Nicht jeder Christ kann ein islamisches Fest gläubig mitfeiern, und umgekehrt gilt wohl dasselbe. Zudem nimmt dieses Modell die begrenzten kognitiven und emotionalen Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder zu wenig wahr. Kinder sind noch nicht in der Lage, Zuordnungen zu abstrakten Größen («Islam«, »Christentum«, »weltweite Ökumene« usw.) vorzunehmen, und ihre Zugehörigkeitsgefühle sind stark von den Beziehungen zu Eltern oder anderen Erwachsenen abhängig.

Unserer Meinung nach gibt es derzeit kein einzelnes Modell, dem sich die religiöse und interreligiöse Erziehung vorbehaltlos verschreiben könnte. Es fehlt noch an Erfahrungen, aber auch an gesicherten empirischen und theoretischen Erkenntnissen in Psychologie und Religionspädagogik, auf die sich die Entscheidung für ein bestimmtes Modell stützen könnte. In dieser Situation scheint uns die einzig verantwortliche Möglichkeit darin zu bestehen, angesichts der jeweiligen Voraussetzungen und Gegebenheiten in jeder einzelnen Einrichtung nach angemessenen Wegen zu suchen. Die in den drei genannten Modellen jeweils enthaltenen richtigen Einsichten können dabei aufgenommen und miteinander verbunden werden – etwa als bewegliche *Kombination von Beheimatung und Begegnung*, die im Horizont multi-religiöser Bildung auszulegen ist.

Ein wichtiges Kriterium bildet bei all dem die Frage: *Wie viel Pluralität ist dem Kind zuträglich?* Selbst dann, wenn man, wie wir selbst, davon ausgeht, dass die Erfahrung von Pluralität heute keinem Kind erspart werden kann oder soll, bleibt diese Frage aktuell. Beispielsweise für die Gestaltung von Einrichtungen und für die Zusammensetzung von Kindergruppen sind Kriterien erforderlich, die auch das anzustrebende Maß an Pluralität betreffen: Soll in jeder Gruppe möglichst viel Pluralität erreicht werden – etwa durch bewusste, auch die religiösen Voraussetzungen berücksichtigende Zuordnungen? Oder sollen umgekehrt die Gruppen die Pluralitätserfahrung möglichst gering halten – etwa dadurch, dass der Anteil bestimmter Kinder begrenzt wird? usw. Solche Fragen lassen sich kaum allge-

mein beantworten. Wir müssen aber darauf vorbereitet sein, verantwortlich mit ihnen umzugehen.

(3) *Kindliche Entwicklung und religiöse Pluralität*: Wie viel Pluralität den Kindern zuträglich ist, hängt nicht zuletzt von ihrem eigenen Umgang damit ab. Leider haben Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung bislang nur wenig dazu beigetragen, kindliche Umgangsweisen mit religiöser Pluralität genauer zu verstehen. Aber es lässt sich doch sagen, welche Fragen dabei zu bedenken sind.

Die erste Frage bezieht sich darauf, ab welchem Alter bzw. welchem Entwicklungsstand Kinder Unterschiede in religiöser Hinsicht überhaupt *wahrnehmen*. Sodann ist von Bedeutung, wie Kinder solche Unterschiede *deuten*: als gut oder schlecht, als persönliche Eigenschaften wie Geschlecht, Haarfarbe oder Körpergewicht? Weitere Fragen beziehen sich auf die Wahrnehmung von *Religionen*, die genauer betrachtet ja eine sehr abstrakte Angelegenheit sind. Konkret wahrnehmbar sind zunächst nur Verhaltensweisen wie etwa bestimmte Gebetshaltungen oder der Besuch von Kirche bzw. Moschee. Auch die *eigene Zugehörigkeit* dürfte sich über solche Verhaltensweisen für das Kind herauskristallisieren (*Wir gehen zur evangelischen Kirche, ihr zur katholischen ...*). Was aber, wenn im Elternhaus keine solchen Verhaltensweisen zu beobachten sind?

Wie Kinder denken

In einer schon über dreißig Jahre alten Untersuchung hat der amerikanische Kinderpsychologe D. Elkind die Entwicklung der kindlichen Vorstellung von Konfessionszugehörigkeit zu erhellen versucht. Seine damaligen Beobachtungen lassen erwarten, dass ein Konfessionsverständnis kaum vor dem späten Grundschulalter vorhanden ist. Bei den Kindern im Kindergartenalter vermischten sich körperliche und religiöse Merkmale (unterschiedliche Haarfarbe von Juden und Katholiken). Vermengt wurden auch Sprache, nationale Herkunft und kultureller Hintergrund. Dazu kamen Vorurteile im Blick auf das Verhalten: Ein Junge sei evangelisch, weil er Streit anfängt.

In den letzten Jahren hat der englische Religionsforscher R. Jackson Hindu-Kinder in England nach ihrer Religionszugehörigkeit und nach deren

Verständnis gefragt. Auch seine Ergebnisse belegen, dass sich das kindliche Konfessions- und Religionsverständnis deutlich von dem der Erwachsenen unterscheidet und dass es im Ganzen den Gesetzen des auf den eigenen Nahraum bezogenen kindlichen Denkens (Familie, Freunde, Nachbarschaft usw.) entspricht.

Aus den allgemeinen, auf die soziale und moralische Entwicklung bezogenen Ergebnissen der Entwicklungspsychologie ergibt sich die Erwartung, dass Kinder, sei es im Kindergarten- oder im Grundschulalter, noch keine Vorstellung von gesellschaftlichen Institutionen, Systemen oder übergreifenden Verbänden besitzen. Beim Thema »Kirche« denken sie keineswegs an eine Landeskirche oder gar weltweite Ökumene – sie denken an diejenige Kirche, die ihnen als Gebäude bekannt ist.

Insgesamt lassen die freilich höchst vorläufigen und in dieser Hinsicht wenig gesicherten Ergebnisse der Entwicklungspsychologie in der Kindheit nur sehr begrenzte kognitive Verarbeitungsmöglichkeiten von Pluralität erwarten. Bei solchen Einschätzungen ist aber stets Vorsicht geboten, weil sie leicht nur eine Erwachsenenperspektive zur Geltung bringen. Die Befunde der Entwicklungspsychologie können auch so gedeutet werden, dass es vor allem auf *alters- und entwicklungsgemäße Formen der Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen* ankommt. So gesehen liegt in der kindlichen Entwicklung kein Einwand gegen interreligiöses Lernen, wohl aber muss diese Entwicklung bei der Gestaltung von Lernmöglichkeiten sorgfältig beachtet werden.

*Interreligiöses Lernen –  
durchaus, aber altersgemäß*

Für die Möglichkeit interreligiösen Lernens schon in der Kindheit spricht im Übrigen auch die weithin beobachtete Offenheit, mit der gerade Kinder einander begegnen. Demnach gelingt es Kindern im Unterschied zu Jugendlichen und Erwachsenen viel besser, Verbindungen über die Grenzen von Kultur, Nationalität, Sprache und Religion hinweg aufzubauen.

#### (4) *Individuelle Begleitung und institutionelle Gestaltung – im Widerspruch?*

Bislang haben wir deutlich gemacht, warum wir religiöse Erziehung als Recht jedes einzelnen Kindes verstehen und in welchem Sinne wir einen

Ansatz bei den Dimensionen des Alltags von Kindergarten vertreten. Nun kann allerdings die Frage aufbrechen, ob diese beiden Perspektiven nicht im Widerspruch zueinander stehen.

Wenn wir religiöse Begleitung aus den Rechten jedes einzelnen Kindes ableiten, dann folgt daraus auch die Forderung, dass sich diese Begleitung gleichermaßen auf *jedes einzelne Kind* einstellen muss. Die Begleitung soll ja gerade nicht bloß von außen her ansetzen und etwas Äußerliches an das Kind herantragen: Sie will die Entwicklung des Kindes, so wie sie vom Kind und von seinen familiären Voraussetzungen bestimmt ist, wahrnehmen und sich darauf beziehen. Religiöse Erziehung als Begleitung muss auf das einzelne Kind zugeschnitten sein.

*Offenheit für alle Kinder*

Der Ansatz bei den Dimensionen des Alltags von Kindergarten und bei einer entsprechenden Gestaltung der Einrichtung, wie wir ihn vertreten, schafft demgegenüber Voraussetzungen, die für *alle Kinder* in einer Einrichtung gleichermaßen sichtbar, hörbar und erfahrbar sind. Und es lässt sich auch nicht vermeiden, dass bei der Gestaltung von Einrichtungen dann Entscheidungen getroffen werden, die einer bestimmten konfessionellen Tradition oder religiösen Überzeugung entsprechen – ein Kruzifix oder ein Marienbild wird eher in einer katholischen Einrichtung zu finden sein als in einer evangelischen (auch wenn die Konfessionsunterschiede keineswegs auf solche Elemente reduziert werden dürfen). Eben deshalb war es uns auch wichtig, uns als ein evangelisches Autorenteam zu erkennen zu geben.

Von einem Widerspruch zwischen individueller Begleitung und institutioneller Gestaltung gehen wir dennoch nicht aus. Es kann hier zwar Spannungen geben, aber damit kann in der Praxis flexibel umgegangen werden. Denn zum einen ist der von uns vertretene dimensionale Ansatz ja bewusst offen: Er will weder die Erzieherinnen einfach auf ein bestimmtes Konzept festlegen, noch zielt er auf eine möglichst intensive Prägung der Kinder. Unser Ansatz will Anregung sein für die in einer Einrichtung Tätigen, und er will den Kindern Impulse geben, die sie selbsttätig – situativ und individuell – aufnehmen, aktualisieren, aber auch umgestalten und sich selbst anverwandeln können.

Vielleicht kann man es auch so ausdrücken: *Individuelle Begleitung* und *institutionelle Gestaltung* sind zwei gleichrangige Ziele von übergeordneter Bedeutung. In der Praxis religiöser Erziehung im Kindergarten sollten sie nicht gegeneinander ausgespielt, sondern gleichermaßen beachtet werden.

(5) *Weitere Fragen*: Die Situation der Pluralität, auf die wir im vorliegenden Abschnitt eingegangen sind, wirft hinsichtlich der religiösen Erziehung im Kindergarten zahlreiche Fragen auf. Einige Fragen, die wir hier nicht weiter behandeln können, sollen zumindest noch benannt werden:

- *Elternrecht*: Religiöse Erziehung, die in pädagogischen Einrichtungen geschieht, berührt immer auch das Elternrecht. In einer religiös pluralen Situation ist weder Übereinstimmung der Eltern mit den etwa durch den Träger der Einrichtung (Kirche usw.) vorgegebenen Prinzipien voraussetzen noch auch ein Konsens zwischen den Eltern. Da das Elternrecht im Elementarbereich schon auf Grund des Alters der Kinder besonders schutzwürdig ist, kommen hier prinzipiell nur sensibel abwägende und immer wieder neu auszuhandelnde Lösungen in Betracht. Das macht Elternarbeit so dringend, gerade in christlichen Einrichtungen.
- *Nicht-christliche Erzieherinnen in christlichen Einrichtungen*: Diese Frage wird besonders im Blick auf muslimische Erzieherinnen innerhalb und außerhalb der Kirche kontrovers diskutiert. Beide Seiten können in diesem Streit der Meinungen plausible Gründe für sich in Anspruch nehmen. Der Zusammenhang zwischen religiöser Erziehung und Erzieherpersönlichkeit ist unbestritten. Es ist schwer vorstellbar, wie eine überzeugte Muslimin in den christlichen Glauben einführen können soll, so wie dies von kirchlichen Trägern erwartet wird. Aber genau hier setzt auch die umgekehrte Argumentation an: Was bedeutet es für muslimische Kinder, wenn sie im Kindergarten nur christliche Erzieherinnen antreffen? Wie soll hier eine individuelle Begleitung im Sinne des Islam möglich sein? Eine Lösung dieser Streitfrage ist derzeit weder in der Praxis noch in der Theorie in Sicht. Entsprechende Versuche müssen aber gestartet und sorgfältig begleitet werden.

- *Ost und West*: Die Beschreibung der Situation als »plural«, die wir in diesem Abschnitt gewählt haben, wird im Ganzen wohl dem Westen mehr gerecht als dem Osten. In den östlichen Bundesländern bedeutet eine evangelische Einrichtung noch immer etwas anderes als an vielen westlichen Standorten: Mit ihr verbindet sich die Erwartung, dass die Kinder dort einer bestimmten Tradition begegnen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass im Osten mehr Wert auf eine eindeutige Darstellung etwa des evangelischen Verständnisses gelegt werden sollte. Doch helfen Pauschalurteile auch in diesem Falle nicht weiter: Auch die Situation im Osten ist differenziert zu sehen, Lösungen müssen in jedem Einzelfall neu überdacht und verantwortet werden. Und auch im Westen kann die Situation es erfordern, die Bedeutung des Evangelischen zuerst klar zu machen.

### **Und die Erzieherinnen?**

Von Anfang an kann religiöse Erziehung im Kindergarten nur gelingen, wenn diese Aufgabe von den Erzieherinnen selbst bejaht und aus Überzeugung übernommen wird. Dies gilt auch umgekehrt: Religiöse Erziehung steht häufig deshalb am Rande oder fällt überhaupt aus, weil die angebotenen Konzepte oder die an den Kindergarten gerichteten Erwartungen die Erzieherinnen eher abschrecken als einladen oder überzeugen. Dazu kommt, dass Glaube und religiöse Erziehung in der Kindheit vieler Erzieherinnen keineswegs eine (bloß) positive Rolle gespielt haben, so dass Fragen und Vorbehalte bestehen, die nicht einfach übergangen oder überspielt werden können. Und nicht zuletzt ist die Fülle der Aufgaben zu sehen, die heute an den Kindergarten herangetragen werden: Ist da überhaupt Raum auch noch für religiöse Erziehung? Und wo finden Erzieherinnen dabei selbst die Unterstützung, die sie vielleicht brauchen oder wünschen?

(1) *Religiöse Erziehung als Zusatzaufgabe oder als Entlastung?* Wie alle pädagogischen Einrichtungen in unserer Gesellschaft leidet auch der Kindergarten unter den vielen, vielen Erwartungen, die ihm aus der Gesellschaft zuwachsen. Immer wieder werden gesellschaftliche Probleme an ihn delegiert oder jedenfalls faktisch zu Aufgaben für den Kindergarten gemacht. Wenn Familien den Kindern nicht genügend Zuwendung schenken (können), dann soll der Kindergarten eben für diese Zuwendung sorgen. Und wenn die Straßen für Kinder zu gefährlich werden, dann soll eben der Kindergarten vermehrt Verkehrserziehung betreiben usw.

*Keine Zusatzbelastungen*

Gleichzeitig steht auch der Kindergarten unter wachsendem Finanzdruck: Die Obergrenzen für die Gruppen werden aufgehoben, Arbeitszeiten werden wieder verlängert, personelle Entlastung ist nicht in Sicht. Alles, was den Erzieherinnen in dieser Situation noch zusätzlich abverlangt werden soll, stößt so auf berechnete Vorbehalte.

Aber ist religiöse Erziehung wirklich eine Zusatzaufgabe? Und muss sie tatsächlich eine Belastung sein? Wenn wir religiöse Erziehung vom Recht des Kindes her begründen und wenn sie tatsächlich ein gesellschaftliches Erfordernis darstellt, ohne dessen pädagogische Wahrnehmung ein friedliches Zusammenleben in der pluralen Gesellschaft auf Dauer nicht vorstellbar ist, dann kann religiöse Erziehung nicht einfach als Zusatzaufgabe verstanden werden. Stattdessen ist festzuhalten, dass Erziehung im umfassenden Sinne erst dann verwirklicht werden kann, wenn sie auch Religion mit einschließt.

Religiöse Erziehung, wie wir sie verstehen, kann für die Arbeit im Kindergarten auch eine wichtige Entlastung bedeuten. An erster Stelle sind dabei die Rituale im Umgang mit Raum und Zeit zu nennen, wie sie weiter vorn beschrieben werden. Solche Rituale geben den Kindern eine Struktur, die es allen Beteiligten leichter macht, den Alltag zu bestehen. Weiter ist auf die stärkende und konzentrierende Wirkung sowohl des gestaltenden Erzählens als auch von Stille, Meditation und Gebet hinzuweisen. Vielen Erfahrungsberichten zufolge strahlen solche Praktiken auf die innere Verfassung der Kinder aus, was sich auch sonst in einem ruhigeren und freundlicheren

*Rituale entlasten*

Umgang äußert. Schließlich kann der hier vorgelegte Ansatz auch dazu beitragen, den Kindergarten als Ganzen bewusst zu gestalten, indem er zahlreiche Elemente und Impulse für eine Gestaltungskonzeption anbietet.

So gesehen handelt es sich bei religiöser Erziehung im Sinne des dimensionalen Ansatzes nicht um eine zusätzliche Aufgabe, die zu den vorhandenen Aufgaben und Tätigkeiten einfach als weiteres Element hinzutritt. Eher ließe sich sagen, dass die im Kindergarten immer zu leistende Arbeit *anders* ausgelegt und gestaltet werden soll, was sie durchaus auch leichter machen kann.

Das Gefühl, bei religiöser Erziehung handele es sich um eine (lästige) Zusatzaufgabe hat aber vielleicht auch damit zu tun, dass sich Erzieherinnen mit Erwartungen konfrontiert sehen, denen sie inhaltlich nicht ohne weiteres zustimmen können. Deshalb ist es wichtig, auch die eigenen Erfahrungen mit Religion und Kirche in den Blick zu nehmen.

(2) *Erfahrungen der Erzieherinnen mit Religion und Kirche: Chance oder Hindernis für religiöse Erziehung?* Bei der religiösen Erziehung, so haben wir bereits mehrfach beobachtet, begegnen Erwachsene immer auch der eigenen Kindheit. Sie werden konfrontiert mit einer Kinderreligion, die sie vielleicht – wie jene Mutter es oben ausdrückte – längst hinter sich gelassen haben wollten. Oder sie werden erinnert an Erfahrungen mit einer religiösen Erziehung, die unfrei war und die die eigene Entwicklung belastet.

Eine Schülerin (Fachschule für Sozialpädagogik) schreibt: »Als Kind habe ich regelmäßig den Kindergottesdienst besuchen müssen. Dort hat es mir eigentlich auch gefallen. Es wurden Geschichten von Gott bzw. Jesus erzählt. Da habe ich ihn mir menschlich vorgestellt ... Ich habe ohne zu fragen oder anzuzweifeln an Gott geglaubt. Heute ist mir das nicht mehr möglich. Es gibt viele Widersprüche. Dadurch, dass mein eigener Standpunkt eigentlich nicht klar ist, fällt es mir sehr schwer, eine eindeutige Reaktion auf christliche Fragen von Seiten der Kinder aufzuzeigen.«<sup>3</sup>

Berichte über »Lebensgeschichte und Religion« werden viel gelesen – angefangen bei Tilmann Mosers »*Gottesvergiftung*« über Jutta Richters »*Himmel, Hölle, Fegefeuer*« bis hin zu Monika Schäfers »*Warum ich beim Beten lügen musste*«. In diesen Berichten wird religiöse Erziehung verantwortlich gemacht für Belastungen und für Verzerrungen in der eigenen Lebensgeschichte. In der eigenen Tätigkeit als Erzieherin soll sich dies nicht wiederholen!

Zur Lebensgeschichte gehört auch das Verhältnis zur Kirche, das heute vielfach negativ besetzt ist oder überhaupt nur als Distanz oder Gleichgültigkeit beschrieben werden kann. Auch Menschen, die für religiöse Fragen aufgeschlossen sind, finden vielfach keinen Zugang zu kirchlichen Veranstaltungen. Die Gottesdienste werden als wenig attraktiv erfahren, die vielleicht darüber hinaus angebotenen Gemeindegänge als wenig geeignet für die eigene Altersgruppe oder die eigenen Interessen. Natürlich gibt es auch andere Erfahrungen, aber für die Mehrheit der Erzieherinnen ist Kirche eher problematisch.

Religiöse Erziehung muss immer auch im Blick auf die eigene Lebensgeschichte verantwortet werden, weil sie sonst nicht authentisch vertreten werden kann. Genau hier liegt auch die Chance einer neuen und bewussten Auseinandersetzung mit Fragen von Religion und religiöser Erziehung. Wie bei vielen anderen Gelegenheiten geben Kinder uns auch hier eine Chance, zurückliegende, aber vielleicht noch immer unerledigte Fragen noch einmal neu aufzunehmen und zu bearbeiten. Muss religiöse Erziehung unfrei sein, oder kann sie auch freiheitlich gestaltet werden? Muss religiöse Erziehung die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen oder kann sie diese sogar fördern? – Wenn religiöse Erziehung wirklich vom Recht des Kindes her begründet werden kann, wie wir gesagt haben, dann müsste es auch möglich sein, sie als Förderung zu gestalten.

Das Nachdenken über die eigene Lebensgeschichte führt zugleich vor Sinnfragen, wie sie mit jeder Lebensgeschichte verbunden sind. Geschichten haben einen Inhalt, der sie erst interessant und bedeutsam macht, und sie haben ein Ende oder Ziel, auf das sie zulaufen. Solche Fragen besitzen eine

*Die eigene  
Auseinandersetzung mit  
Religion ist wichtig*

zumindest potentiell religiöse Bedeutung. Ihre Beantwortung wird jedenfalls kaum gelingen, wenn nicht auch letzte Gründe, Werte und Erfahrungen in den Blick kommen.

Schwierigkeiten mit Glaube, Religion und Kirche können ein Hindernis für religiöse Erziehung sein, eben weil sie es leichter erscheinen lassen, diesem Bereich überhaupt fernzubleiben. Umgekehrt kann religiöse Erziehung aber auch eine interessante Möglichkeit dafür bieten, sich bewusst mit diesen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und sie weiter zu bearbeiten. Das Wachsenkönnen der Kinder findet seine Voraussetzung dann im (wieder) Wachsenkönnen der Erwachsenen – in der neuen Beweglichkeit, die entsteht, wo wir uns von vergangenen Erfahrungen nicht mehr lähmen lassen.

*Den Kindergarten  
nicht allein lassen*

(3) *Wer kann die Erzieherinnen bei der religiösen Erziehung unterstützen?* In dem Gefühl, mit Aufgaben der religiösen Erziehung im Kindergarten allein gelassen zu sein, liegt eine weitere Schwierigkeit, die nicht unterschätzt werden darf. Erwartungen von allen Seiten – von Eltern, vielleicht von einem kirchlichen Träger, von Kolleginnen usw. – und zugleich das ernüchternde und manchmal ärgerliche Gefühl, dass alle diese Erwartungen keineswegs mit entsprechenden Angeboten an Hilfe, Unterstützung oder wenigstens gleichgerichteter Wirksamkeit einhergehen: Eltern tun oft nur wenig für die religiöse Erziehung ihrer Kinder, Kirchengemeinden haben häufig kaum ein attraktives Angebot für Kinder, Gottesdienste sind nur für Erwachsene ausgelegt, Pfarrerinnen und Pfarrer haben wenig Sinn für Fragen der religiösen Elementarpädagogik, für die sie in der Regel ja auch nicht ausgebildet sind, usw.

Unterstützung der religiösen Erziehung auch von außerhalb des Kindergartens ist aber dringend erforderlich – für die Erzieherin als Person, weil religiöse Erziehung keine Sache von Einzelkämpfern sein kann, aber auch weil religiöse Erziehung ihre Wirksamkeit nur dann entfalten kann, wenn sie nicht isoliert bloß im Kindergarten stattfindet. Zwei Forderungen scheinen uns vordringlich:

- Die erste Forderung richtet sich an die *Kirchengemeinden*: Es muss endlich begriffen werden, dass eine Kirche, die – aus guten Gründen – Kinder tauft, damit auch eine Verpflichtung für Kinder eingeht, die sie nicht einfach an Eltern oder Kindergarten delegieren kann. Das Profil der kirchlichen Gemeindegarbeit muss sich so ändern, dass die Gemeinde, einschließlich ihrer Gottesdienste, als Ort für Kinder (und ihre Eltern) erkennbar wird – als eine »Oase für Kinder«, wie es in einer neueren kirchlichen Veröffentlichung aus dem Rheinland heißt. Die von der EKD-Synode in Halle (1994) formulierte Frage »*Welche Kirche braucht das Kind?*« ist gestellt. Eine auch praxisbezogene Antwort steht noch aus!
- Die zweite Forderung bezieht sich auf *alle in der Gemeinde Tätigen*, besonders aber auf *Pfarrerinnen und Pfarrer*. Nehmen sie den Kindergarten und die Erzieherinnen als Partner wahr? Gelingt es ihnen, mit den Menschen dort ein offenes Gespräch zu erreichen, oder sind sie nur enttäuscht über den Kindergarten und vielleicht gar resigniert angesichts des religiösen Desinteresses, das sie dort wahrzunehmen glauben?

### **Pädagogische Freiheit und Trägerinteresse – ein Widerspruch?**

Das Verhältnis zwischen der pädagogischen Freiheit, die von den Erzieherinnen mit Recht in Anspruch genommen wird, und den Interessen von Trägern kann auch bei der religiösen Erziehung zum Problem werden. Teilweise wird religiöse Erziehung überhaupt als reines Trägerinteresse wahrgenommen, das weder von den Erzieherinnen noch von den Eltern geteilt oder unterstützt wird. Manchmal ist aber auch der umgekehrte Fall zu beobachten, dass Eltern oder Erzieherinnen gerne die religiöse Erziehung im Kindergarten verstärken möchten, sich aber beispielsweise angesichts eines kommunalen Trägers dazu nicht berechtigt fühlen oder auch vom Träger in diesem Sinne »belehrt« werden, als hätte das Kind hier keine entsprechenden Rechte.

*Religiöse Erziehung  
ist keine Verordnung*

(1) Religiöse Erziehung kann nach dem Gesagten nicht bloß eine Frage des Trägerinteresses sein. Alle Träger einer Einrichtung müssen sich am Kindeswohl orientieren und deshalb auch ein möglichst umfassendes Angebot von Erziehung und Bildung ermöglichen. Wenn es zutrifft, dass religiöse Erziehung und Begleitung ein Recht des Kindes darstellen, dann ergibt sich daraus auch ein entsprechender Erziehungsauftrag, und zwar ganz unabhängig davon, ob es sich um einen kirchlichen oder nicht-kirchlichen Träger handelt. Eben deshalb gilt und ist noch einmal zu unterstreichen: Religiöse Erziehung kann nicht vom Trägerinteresse abhängig gemacht werden. Religion als Bildungsaufgabe betrifft nicht nur den kirchlichen Kindergarten, sondern ebenso auch kommunale oder andere Einrichtungen.

Dazu kommt, dass – wie wir bereits mehrfach gesehen haben – religiöse Erziehung eine in hohem Maße persönliche Angelegenheit auch für die Erziehenden darstellt. Eine solche Aufgabe kann nicht einfach verordnet werden – selbst dann nicht, wenn beispielsweise vertragliche Vereinbarungen religionspädagogische Aufgaben deutlich einschließen. Solche Vereinbarungen können gewiss eine hilfreiche Voraussetzung und Klärungshilfe sein – die persönliche Einstellung und kollegiale Übereinkunft ersetzen sie aber nicht. Bei der religiösen Erziehung gilt noch mehr als bei anderen Bereichen, dass nur eine ehrliche, von den Beteiligten bewusst bejahte Erziehung fruchtbar ist. Nicht gemeint ist damit freilich eine heute ebenfalls zum Teil beobachtbare Scheu oder Furchtsamkeit bei Glaube und Religion: Zweifel und Fragen gehören zum Glauben – sie stehen der religiösen Erziehung nicht entgegen, sondern können diese vor falscher Eindeutigkeit bewahren.

(2) Problematisch für religiöse Erziehung sind demnach sowohl starre Trägererwartungen als auch Gleichgültigkeit auf Seiten der Träger. Starre Erwartungen lassen keinen Raum für die Entwicklung eigener Konzepte, die nur in pädagogischer Freiheit geschehen kann. Pädagogische Freiheit ist ja keineswegs bloß ein pädagogisches Ideal. Diese Freiheit ist vielmehr auch rechtlich anerkannt – mit der Begründung, dass sich pädagogisches Han-

deln niemals bis in alle Einzelheiten hinein vorwegnehmen oder vorschreiben lässt. Immer bleibt hier ein Bereich, der nur durch verantwortliches Entscheiden und Handeln in der Situation selbst ausgefüllt werden kann – unter Berücksichtigung pädagogischer Standards, im Blick auf die in der Situation beteiligten Kinder und Eltern, im Bedenken auch der eigenen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehenden sowie, aber eben nur als eines Aspektes, der Einrichtung und ihres Trägers.

*Religiöse Erziehung  
braucht verantwortbare  
Freiräume*

Doch sind starre Trägererwartungen bei der religiösen Erziehung im Kindergarten heute vielleicht nicht mehr das erste Problem. Beklagt wird oft eine Gleichgültigkeit von Trägern – sei es gegenüber allen Inhalten der Kindergartenarbeit oder sei es im Blick besonders auf die religiöse Erziehung. Warum solche Gleichgültigkeit keineswegs als Eröffnung von Spielräumen begrüßt werden kann, haben wir bereits gesehen: Die Aufgaben der religiösen Erziehung sind heute, angesichts der gesellschaftlichen Situation, so anspruchsvoll, dass Erzieherinnen in erster Linie Unterstützung brauchen. Eben diese Unterstützung fällt aus, wo Träger sich gleichgültig zeigen.

*Erzieherinnen brauchen  
Unterstützung*

(3) Ein Widerspruch zwischen pädagogischer Freiheit und Trägerinteresse ist nicht angemessen. Vielmehr sollten Träger ihr Interesse gerade darin sehen, pädagogische Freiheit zu ermöglichen und zu garantieren.

Der Zusammenhang zwischen Trägerinteresse und pädagogischer Freiheit ist zwar nicht auf freie Träger beschränkt, bei diesen aber besonders deutlich zu erkennen. Freie Trägerschaften sind im deutschen Rechts- und Finanzierungssystem darauf angelegt, ein staatliches Erziehungsmonopol zu verhindern. Schon durch ihre Existenz sorgen sie mit dafür, dass ein freiheitliches Erziehungswesen überhaupt möglich wird. Die Freiheitlichkeit muss dann aber auch eine Entsprechung in den Einrichtungen selbst gewinnen. Es ist nicht überzeugend, um der pädagogischen Freiheit gegenüber dem Staat willen die Rechte freier Trägerschaft in Anspruch zu nehmen und dann selbst anders als in (pädagogischer) Freiheit erziehen zu wollen!

Doch ist die pädagogische Freiheit, wie gesagt, keineswegs auf freie Träger beschränkt, so wie auch eine freiheitliche Erziehung in einem freiheitlichen Staatswesen stets und an allen Orten geboten ist. Wenn es zutrifft, dass pädagogische Freiheit eine unabdingbare Voraussetzung jeder sinnvollen und kompetenten pädagogischen Tätigkeit darstellt, dann muss es das erste Interesse jedes Trägers sein, diese Freiheit gezielt zu ermöglichen und zu unterstützen.