

Gerhard Büttner

Zwischen Pädagogik und Theologie – Beobachtungen zur religiösen Sozialisation im Vorschulalter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Ebd., 54.

7 Ebd., 87.

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

9 Ebd. 117.

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

3. Der theologische Blick – die Wir-Perspektive

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ Ebd. 106ff.

¹¹ Ebd., 70.

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

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

4. Implizite Theologien als Element eines ›sozialen Vorstellungsschemas‹

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

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

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

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

15 Schweitzer (Anm. 5), 69ff.

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

17 Fricke (Anm. 13).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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