

Kinder erziehen, bilden und betreuen

Der Beitrag evangelischer Kindergärten

Friedrich Schweitzer

In seinem Vortrag geht der Autor der Frage nach, worin heute der Beitrag evangelischer Kindergärten zu einem „Bündnis für Kinder“ bestehen kann. Er prüft, wie die Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung zueinander stehen und wie religiöse Bildung dabei verstanden werden sollte. TPS stellt die auf dem Kongreß ausgeteilten Thesen des Autors dem Vortragstext voran.

1. Das Verhältnis zwischen *Erziehung* und *Betreuung* bezeichnet eine Grundspannung aller Kindergartenarbeit. Wenn gesellschaftliche Erwartungen sich auf Betreuung beschränken und wenn die räumliche und personelle Ausstattung von Kindergärten nur darauf zugeschnitten sein soll, kommt dem Erziehungsauftrag eine kritische Bedeutung zu. Nur als Stätten der Erziehung können Kindergärten ihre Betreuungsfunktion in pädagogisch verantwortlicher Weise wahrnehmen.
 2. Bislang war das Bildungsverständnis einseitig mit der (höheren) Schule verbunden. Das pädagogische Grundanliegen einer *Bildung des Menschen als Unterstützung der Subjektwerdung* muß auch auf die Kindheit bezogen werden. Der menschliche Bildungsprozeß beginnt längst vor der Schule und muß auch im Kindergarten Unterstützung finden.
 3. Bildung im Kindergarten bedeutet keine Verschulung der Kindheit, sondern Unterstützung und Anregung der Selbsttätigkeit des Kindes. Das Kind ist an seiner eigenen
- Entwicklung aktiv beteiligt, so daß von einem Prozeß der *Selbstbildung* gesprochen werden kann.
4. Der Prozeß der Selbstbildung vollzieht sich insbesondere im Spiel sowie allgemein durch spielerisch-kreative Formen des Weltzugangs. Er schließt *soziale* und *emotionale*, aber auch *sinnliche* und *expressive* sowie *religiöse* Dimensionen ein. Bildung in der Kindheit ist auf eine verlässliche und zugleich anregungsreiche Umwelt angewiesen.
 5. Als Stätte der Bildung und Selbstbildung des Kindes muß der Kindergarten ein *Lebensraum* sein sowie eine *anregungsreiche, aber auch gestaltungsoffene Umwelt*. In Erneuerung und Erweiterung des Situationsansatzes mit seinem Schwerpunkt auf Problembewältigung in sozialen Beziehungen gewinnen heute der gestalterische Umgang mit Räumen und Zeiten, die Ermöglichung sinnlicher und ästhetischer Erfahrung sowie die Unterstützung und Anregung der religiösen Entwicklung an Gewicht.
 6. In Familie und Gesellschaft wird Religion immer mehr als Privatangelegenheit behandelt, die jedem einzelnen – und also auch den Kindern – selbst überlassen bleibt. Von früh auf stellen Kinder aber Fragen, die eine zumindest potentiell religiöse Bedeutung besitzen und die nach einer Antwort verlangen: Angesichts erster Begegnungen mit dem Tod stellt sich die Frage nach dem Sinn des Ganzen; Identitätsbildung beruht auf der Anerkennung durch andere und verweist damit auf die Frage nach Gott als Ursprung

einer letzten Bejahung des Menschen in Freiheit; moralische Erziehung im Zeichen von Gerechtigkeit und Solidarität verlangt eine Motivation, wie sie besonders aus den religiösen Überlieferungen erwachsen kann; schließlich begegnen Kinder spätestens im Kindergarten Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit oder fremden Glaubensweisen als gedanklicher Herausforderung. Bildung im Kindergarten ohne *Begleitung der religiösen Entwicklung* bleibt unvollständig.

7. Religiöse Bildung ist Aufgabe *kirchlicher Kindergärten*, aber auch *kommunaler oder anderer Einrichtungen*. Ziel ist nicht die Vereinnahmung im Sinne einer bestimmten Konfession oder Religion, sondern die Unterstützung der Kinder bei dem Versuch, auch in Fragen von Glaube und Religion selbst Antworten zu finden („Kindertheologie“). Auch religiöse Selbstbildung setzt allerdings eine anregungsreiche Umwelt voraus, in der religiöse Fragen nicht verschwiegen oder ausgeblendet werden und in der religiöse Überlieferungen in Form kindgemäßer Geschichten erschlossen werden.
8. Zusammenfassend formuliert, besteht die *Aufgabe evangelischer Kindergärten* heute in der exemplarischen Verknüpfung von Betreuung, Erziehung und Bildung. Besondere Beachtung verdient dabei die in der Gesellschaft häufig „übergangene“ oder „vergesene“ Dimension der religiösen Bildung – verstanden als Begleitung der Kinder bei ihren religiösen Fragen und Sinnproblemen, bei denen sie nicht allein gelassen werden sollen.

Spannung zwischen Betreuung, Erziehung und Bildung

Die Spannung – man könnte auch sagen: der Widerspruch – zwischen Betreuung und Erziehung begleitet den Kindergarten in seiner gesamten Geschichte. Von Anfang an konkurrieren gesellschaftliche Erwartungen einer Aufbewahrung der Kinder mit dem pädagogischen Anspruch auf erzieherische Förderung. Dabei

dürfen wir natürlich nicht nur an den Fröbelschen Kindergarten denken. Wir müssen uns vielmehr die sogenannten Kleinkinderbewahranstalten des 19. Jahrhunderts vor Augen halten. Der erste Sinn dieser Einrichtungen lag ja darin, einer Verwahrlosung der Kinder vorzubeugen, damit sie später nicht zu Verbrechern würden. Wieviel und welche Art der Erziehung dabei möglich war, wird sofort deutlich, wenn man sich die damaligen Zahlenverhältnisse klarmacht: Auf einen Erzieher kamen in solchen Bewahranstalten nicht weniger als 120 Kinder – Erziehung dürfte schon allein aus diesem Grunde kaum möglich gewesen sein (vgl. W. Grossmann: *KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*, Weinheim/Basel 1987, 17).

Bei der Einrichtung von Kleinkinderbewahranstalten standen auch weniger die Kinder im Vordergrund als vielmehr der gesellschaftliche Bedarf: Weil angesichts der sich verändernden Verhältnisse in der beginnenden Industriegesellschaft im Leben der Erwachsenen für Kinder immer weniger Raum und Zeit blieb, wurden neue Einrichtungen erforderlich, die eine Betreuungsfunktion übernehmen konnten. Dies war die gesellschaftliche Voraussetzung für die Einrichtung von Kindergärten. Der Betreuungsfunktion kann der Kindergarten also schon von seiner Entstehung her nicht entkommen. Um so mehr stellt sich aber die Frage, wie der Kindergarten ausgelegt werden soll – nur als Betreuungseinrichtung oder auch als Stätte einer pädagogisch verantwortlichen Arbeit für und mit Kindern.

An dieser Grundfrage der Kindergartenpädagogik hat sich im Prinzip bis heute wenig geändert. Es scheint mir daher berechtigt, zu sagen, daß das Verhältnis zwischen Erziehung und Betreuung eine Grundspannung aller Kindergartenarbeit darstellt. Wann immer die gesellschaftlichen Erwartungen sich auf Betreuung beschränken und wann immer die räumliche und personelle Ausstattung von Kindergärten allein auf eine Aufbewahrung der Kinder zugeschnitten sein soll, kommt dem Erziehungsauftrag eine kritische Bedeutung zu. Nur



Gesammelte Aufmerksamkeit beim Festgottesdienst mit 4 000 TeilnehmerInnen im Messe-Congresszentrum Stuttgart-Killesberg

als Stätten der Erziehung können Kindergärten ihre Betreuungsfunktion in pädagogisch verantwortlicher Weise wahrnehmen. Diese Forderung mit aller Hartnäckigkeit festzuhalten – darin sehe ich eine erste Aufgabe auch des evangelischen Kindergartens.

Bildung ist Selbsttätigkeit

Mit dem Erziehungsbegriff gegen eine Beschränkung auf Betreuungsaufgaben zu argumentieren genügt heute allerdings nicht mehr. Es scheint mir richtig, wenn im Titel meines Vortrages neben Erziehung und Betreuung auch von Bildung gesprochen wird. (Zum folgenden vgl. bes. G. E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim/München 1995.) Dies setzt freilich ein verändertes Bildungsverständnis voraus. Bildung kann und darf nicht mehr einseitig nur mit der (höheren) Schule verbunden werden. Das Grundanliegen einer Bildung des Menschen im Sinne von Subjektwerdung muß auch auf die Kindheit bezogen werden. Es muß end-

lich erkannt werden, daß der menschliche Bildungsprozeß längst vor der Schule beginnt und daß er auch im Kindergarten wahrzunehmen und zu unterstützen ist.

Wenn von Bildung im Kindergarten gesprochen werden soll, so ist freilich auch eine Abgrenzung erforderlich. Bildung im Kindergarten könnte nämlich auch so (miß-)verstanden werden, als wollten wir für eine weitere Verschulung der Kindheit plädieren. Genau dies aber ist nicht gemeint. Bildung im Kindergarten steht vielmehr für die Unterstützung und Anregung der Selbsttätigkeit des Kindes.

Was dies bedeutet, möchte ich an einer Geschichte verdeutlichen, die der Kindheitsforscher Daniel Stern in seinem „Tagebuch eines Babys“ berichtet (D. N. Stern: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt, München/ Zürich 1995, 148f.). Es ist ein Gespräch zwischen Daniel Stern und einem vierjährigen Jungen namens Joey:

„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. Und 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 Phantasiespiels. Was aber soll diese Geschichte mit Bildung zu tun haben? – Wenn man den Interpretationen Daniel 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“. 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 Phantasie-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. Indem Joey „seine Geschichte“ ausgestaltet, rückt er „gleichzeitig wieder näher mit seinem Vater zusammen“.

Viertens schließlich – und vielleicht unter dem Aspekt der Bildung 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 will. In Begleitung des „Strolch-Fisches“ wird auch er es lernen, die Steinchen hüpfen zu lassen – was Anna, wie Joey meint, nie lernen wird.

Gestaltung des Lebensraums Kindergarten durch das Kind

An diesem Beispiel aus dem „Tagebuch eines Babys“ wird deutlich, was Bildung als Selbsttätigkeit des Kindes bedeutet. Das Kind ist an seiner Entwicklung aktiv beteiligt, so daß eigentlich von einem Prozeß der Selbstbildung gesprochen werden muß. Dieser Prozeß der Selbstbildung vollzieht sich insbesondere im Spiel sowie allgemein durch kreative und phantasievolle 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 auch religiöse Dimensionen mit ins Spiel. Der „Strolch-Fisch“ ist eine Phantasiegestalt, 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 (D. W. Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1979) können wir den Fisch als „Übergangsobjekt“ begreifen, und solche Objekte gehören immer zu einem „Zwischenbereich“ – zwischen Phantasie und Realität, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen innen und außen. In diesem Raum leben und entspringen 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.

Wie aber muß ein Kindergarten aussehen, der eine solche Selbstbildung des Kindes durch Phantasie und Kreativität unterstützen will? Eine Antwort auf diese Frage kann hier nur angedeutet werden. Deutlich aber sollte sein, daß weder ein schulmäßig durchorganisiertes Spiel- und Lernprogramm noch allein das Freispiel der Bildungsaufgabe des Kindergartens gerecht werden. Offenbar braucht das sich

selbst bildende Kind einen Lebensraum, der als Umwelt die Selbsttätigkeit des Kindes anregt und der zugleich für eine Gestaltung durch das Kind offen ist. Wichtig scheint mir dabei insbesondere, daß bei Bildung und kreativer Selbsttätigkeit nicht nur an die sozialen Beziehungen zu denken ist. Es geht nicht nur um das soziale Lernen, das etwa beim Situationsansatz häufig im Vordergrund stehen sollte. In Erweiterung des Situationsansatzes sollten wir heute im Kindergarten verstärkt der ästhetischen Dimension Beachtung schenken, wie sie etwa im Umgang mit Räumen und Zeiten zum Tragen kommt. Darüber hinaus geht es um die Ermöglichung sinnlicher und ästhetischer Erfahrung des Kindes sowie um Unterstützung und Anregung seiner religiösen Entwicklung. All dies sollte im Kindergarten und für das Kind selbst sichtbar gegenwärtig sein – stets aber im Sinne einer anregenden Umwelt und nicht als eingengendes Lernprogramm. Spiel, Kreativität und Kinderkultur sind nicht auf ihren Beitrag zur Lösung von sozialen Problemen in der Welt des Kindes zu beschränken, und ebenso wenig dürfen sie pädagogisch verzweckt wer-



Von links nach rechts: Ilse Wehrmann, Bremen, Gretel Wildt, Stuttgart, Friedrich Schweitzer, Tübingen, Wolfgang Storim, Nürnberg, Ursula Rabe-Kleberg, Halle, ...

den. Ihre Bedeutung gewinnen sie gerade daraus, daß sie dem Kind Freiraum und Freiheit schenken – zum Selbstsein, zum Selbstwerden und zum sich selbst in die Zukunft hinein Entwerfen.

Veränderte Lebensformen führen auch zu veränderten Einstellungen in der Erziehung. Peter Büchner (P. Büchner: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: U. Preuss-Lausitz u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim/Basel 1983, 196ff.) etwa spricht davon, daß sich in der Geschichte der Bundesrepublik ein deutlicher Wandel der Erziehungsformen und Verhaltenserwartungen beobachten lasse, und er beschreibt diesen Wandel als Tendenz „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“. Wo früher in den Familien Gehorsam erwartet wurde, da finden heute Verhandlungen statt – und dies nicht selten *ohne* Erfolg. So werden Kinder zu Partnern, nicht freilich aus besserer Einsicht der Erwachsenen, sondern auch aus Resignation. Die heutigen Kinder nehmen sich gleichsam selber das Recht, als Partner behandelt zu werden. Die Lebensformen in der Familie und das Aufwachsen in der Pluralität lassen eine andere Sicht des Kindes beispielsweise im Sinne traditioneller Gehorsamerwartungen offenbar immer weniger realistisch erscheinen. Sie wäre einfach nicht mehr durchsetzbar.

Wenn ich an dieser Stelle auch von einer Resignation der Erwachsenen spreche, so mag dies skeptisch klingen, und tatsächlich soll es uns davor bewahren, die neue Sicht des Kindes und seiner Kompetenzen naiv zu idealisieren. Trotz solcher – meines Erachtens notwendiger – Skepsis bleibt es aber doch richtig, daß Kinder gerade in einer zunehmend offenen gesellschaftlichen Situation Fähigkeiten ausbilden müssen, die nicht einfach durch Erziehung vermittelt werden können. In Gegenwart und Zukunft sind Kinder immer mehr als entscheidungsfähige Subjekte gefordert, was wiederum nur durch Selbsttätigkeit und Selbstbildung erreicht werden kann.

Religion als Bildungsaufgabe im Kindergarten

Zur Bildung im Kindergarten gehört auch Religion, so haben wir argumentiert, eben weil Bildung schon in der Kindheit ein Überschreiten von Wirklichkeit bedeutet, ein sich Entwerfen in die Zukunft hinein und auf Hoffnung hin. Eben deshalb heißt Bildung in der Kindheit immer auch Begleitung und Unterstützung der religiösen Entwicklung des Kindes.

Mit dieser Forderung treten wir freilich in Gegensatz zu der verbreiteten gesellschaftlichen Tendenz, Religion immer mehr als Privatangelegenheit verstehen zu wollen und sie aus dem pädagogischen Geschehen auszugrenzen. Nicht nur im Kindergarten, sondern auch in Familie und Gesellschaft wird Religion immer mehr als eine Privatsache angesehen, die jedem und jeder einzelnen – und eben auch schon den Kindern – selbst überlassen bleiben soll. Untersuchungen zur Familienerziehung zeigen, daß in der Familie über religiöse Fragen kaum einmal gesprochen wird. Religion und Glaube werden zwar keineswegs als unwichtig angesehen, aber sie gehören offenbar nicht zu den Themen, bei denen eine Verständigung als notwendig oder auch nur möglich angesehen wird. Zugespißt formuliert, scheinen Religion und Glaube zu einem Tabu zu werden, über das zu sprechen zunehmend schwerfällt.

Kinder mit religiösen Fragen nicht allein lassen

Für Kinder ist diese Situation nicht unproblematisch. Sie brauchen Eltern und Erzieher, die sie auch mit ihren religiösen Fragen nicht allein lassen. Auch dazu ein Beispiel:

Es ist der Bericht einer Mutter (M. Fay: Brauchen Kinder Religion? Wie Eltern die Fragen nach dem Sinn des Lebens beantworten, Hamburg 1994, 22f., sprachlich leicht verändert) über die Entwicklung ihrer knapp dreijährigen Tochter Anna. Die zweiundachtzigjährige Großmutter, von Anna zärtlich „Nanny“ genannt, ist gestorben. „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 befriedigenderen 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 wand, wieso ihre Großmutter so schnell auf ein Kästchen Asche reduziert werden konnte ..., wurde mir klar, daß wir mit rein mechanistischen Erklärungen nicht allzuweit 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.“

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 glaubten. 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 für das Sterbenmüssen näher – Alter, Krankheit und eben die Sterblichkeit des Menschen.

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.

Wenn wir Kinder im Sinne der Bildung dazu ermutigen wollen, ihren eigenen Weltzugängen, Phantasien und Sehnsüchten Raum zu geben, dann gewinnt der Umgang mit solchen potentiell religiösen Fragen an Gewicht. Die Frage nach dem Tod ist nämlich keineswegs die einzige Frage dieser Art, der das Kind im Prozeß der Selbstbildung und bei der aktiven Erschließung von Welt begegnet. Die Identitätsbildung beispielsweise beruht auf der Anerkennung durch andere – durch Eltern und durch weitere Erwachsene. Zugleich aber verweist sie auch über alle menschliche Anerkennung hinaus auf die Sehnsucht nach einer letztgültigen Bejahung der eigenen Existenz und Freiheit, so wie sie nur von Gott kommen kann. Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen: Wie steht es mit Gerechtigkeit und Solidarität als Zentrum der moralischen Erziehung? Worauf beruht die Überzeugung, daß unser Leben tatsächlich von Gerechtigkeit und Solidarität geprägt sein soll und kann? In einer Welt, die nur das Recht des Stärkeren kennt und deren Schicksal Unrecht heißt, kann auch nicht moralisch erzogen werden. Bildung ohne Hoffnung ist nicht denkbar. Gerade die Motivation für ein Dasein für andere besitzt in den religiösen Überlieferungen und Hoffnungsgeschichten eine unverzichtbar wichtige Wurzel. Schließlich: In die Reihe der potentiell religiösen Fragen, die Kinder sich selbst und uns Erwachsenen stellen, gehört heute auch die Begegnung mit Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit oder fremden

Glaubensweisen. Auch diese Begegnung kann von den Kindern schon früh als gedankliche Herausforderung erfahren werden: Wozu braucht man eigentlich eine Kirche? Was sind Katholiken? Was heißt Allah? Und warum gibt es unterschiedliche Religionen?

Bildung hat eine religiöse Dimension

Bildung, so möchte ich zusammenfassend formulieren, Bildung im Kindergarten bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch eine Begleitung der religiösen Entwicklung einschließt. Sie geht vorbei an den „großen“ Fragen, die für die Kinder selbst von enormer Bedeutung sind, und sie verfehlt die Kinder gerade dort, wo es um den Sinn ihrer Existenz und um ihre Anerkennung als unverwechselbare Personen geht. Wenn diese These richtig ist und wenn Bildung im Kindergarten also stets auch die religiöse Dimension einschließen muß, dann erwächst daraus eine Herausforderung, die alle Einrichtungen für Kinder angeht. Religion als Bildungsaufgabe betrifft dann nämlich nicht nur den kirchlichen Kindergarten, sondern ebenso auch kommunale oder andere Einrichtungen. Wenn ich hier für ein Recht des Kindes auf religiöse Erziehung plädiere und wenn ich dieses Recht auch auf kommunale Einrichtungen beziehe, so bin ich mir der zu erwartenden Schwierigkeiten und Widerstände durchaus bewußt. Auch in meiner Sicht ist der Kindergarten nicht der geeignete Ort für missionarische Bemühungen! Ziel einer religiösen Bildung kann nicht eine Vereinnahmung im Sinne bestimmter Konfessionen oder Religionen sein, sondern nur eine Unterstützung der Kinder und die Anregung ihrer Selbsttätigkeit.

Theologie mit und von Kindern

Bereits oben habe ich in diesem Sinne von einer „Kindertheologie“ gesprochen, die meines Erachtens an die Seite der „Kinderphilosophie“ treten sollte. Das Ziel einer solchen Theologie mit und von Kindern besteht natürlich keineswegs darin, nun auch den Kindern wissen-

schaftliche Theologie beizubringen oder gar die religiösen Fragen der Kinder mit der akademischen Theologie gleichzusetzen. Das entscheidende Motiv einer Kindertheologie kann meines Erachtens nur sein, den Kindern zuzutrauen, auch in Fragen von Glaube und Religion selbst Antworten zu finden und ihre existentiellen Hoffnungen und Ängste, Sehnsüchte und Erwartungen zur Sprache zu bringen. Daß dies tatsächlich möglich ist, hat in seiner unnachahmlichen Weise unlängst der englische Religionspädagoge John Hull mit seinem schönen Buch „Wie Kinder über Gott reden“ (Gütersloh 1997) gezeigt: Im Blick auf die Kinder spricht John Hull von der „Macht“ oder „Kraft“ ihrer „konkreten Theologie“: Es sei eine Macht der Bilder, in denen die Phantasie des Kindes Denken, Fühlen und Erleben miteinander verbindet. Für eine so verstandene „Kindertheologie“ und religiöse Bildung muß überall Raum sein, wo Kinder in einem umfassenden Sinne gefördert werden sollen. Auch religiöse Selbstbildung geschieht nicht in Isolation. Sie setzt vielmehr eine Umwelt voraus, in der religiöse Fragen nicht verschwiegen oder ausgeblendet werden – eine Umwelt, in der die religiöse Selbsttätigkeit schon etwa durch bewußt gestaltete Räume und Zeiten angeregt wird – eine Umwelt schließlich, in der auch religiöse Überlieferungen und Symbole in Form kindgemäßer Geschichten erschlossen werden.

Am Anfang haben wir gefragt, was evangelische Kindergärten heute zu einem Bündnis für Kinder beizutragen haben. Zusammenfassend besteht die Aufgabe evangelischer Kindergärten meines Erachtens in der exemplarischen Verknüpfung von Betreuung, Erziehung und Bildung. Besondere Beachtung verdient dabei die in der Gesellschaft häufig „übergangene“ oder „vergessene“ Dimension der religiösen Bildung – verstanden als Begleitung der Kinder bei ihren existentiellen Fragen und Sinnproblemen, bei denen sie ebensowenig allein gelassen werden sollten wie bei ihren sozialen Problemen.

Dr. Friedrich Schweitzer ist Professor für Theologie an der Universität Tübingen.