

Buchbesprechungen

Katharina Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern. Calwer Verlag, Stuttgart 2009, 539 S., € 29,90.

Diese Dissertation widmet sich der Frage nach religiösen Lebensdeutungen von Vorschulkindern im Kontext des Gebets. Im Gegenüber zur soziologischen Kindheitsforschung wird im ersten Hauptkapitel (23–122) die Rolle der Kinder in der Kindertheologie profiliert als die aktiver Konstrukteure bzgl. „Aufbau und Vernetzungen von Wissen, Deutungen und Handlungen“ (119), weshalb deren inhaltliche Logik bzgl. des Gebets wertfrei zu erforschen und mit der wissenschaftlich-theologischen Diskussion in Verbindung zu setzen ist (120). Die Wahl des Themas „Gebet“ wird dabei zunächst damit begründet, dass Kinder Gebet im Kindergartenalltag erleben und so die Gebets-theologie von Kindern eine Art des Umgangs mit Erfahrungen ihres Alltags ist.

Ausgehend von einer ausführlichen sozialwissenschaftlichen Analyse der Bedingungen für Gespräche mit Kindergartenkindern analysiert die Autorin im zweiten Hauptkapitel (123–327) die theologischen Bedingungen für Gespräche mit Kindern über das Thema „Gebet“. Dazu zieht sie von systematisch-theologischer Seite neben der Theologie Karl Barths vor allem Gerhard Ebeling und Doris Hiller heran. Als geeignetes Thema wird das Gebet bewertet, weil sich die Rede *zu* Gott dazu anbiete, die Rede *von* Gott aufzunehmen, da im Tun des Betens nach Ebeling Gott bestimmte Prädikate zugesprochen werden. Da Vorstudien die Themenbereiche Gebetsformen, Gottesanrede und Gebetsinhalte als von Kindern vorgenommene Schwerpunktsetzungen ergaben, wird Gebet definiert als „Hör-, Ausdrucks- und Erkenntnisort [...], als geschenkte, abgelassene Haltung des Menschen in einer bestimmten Form und innerhalb einer Beziehung zu Gott, der als Gegenüber anerkannt wird, die durch Gebet noch besonders gestaltet wird“ (268). Das Kapitel schließt mit einer Darstellung diverser psychologischer Studien zum Thema.

Im Anschluss an diese Vorüberlegungen prüft

Kammeyer im dritten Hauptkapitel (328–518) ausgehend von der Glaubenspraxis der interviewten Kinder in einem evangelischen Kindergarten empirisch, wie die Annahmen einer besonderen Verbundenheit von Theologie und Lebenswelt beim Beten gefüllt bzw. erweitert werden können. Anhand eines Bildimpulses (Kind mit gefalteten Händen) werden dazu zunächst Kleingruppengespräche zu Form, Beziehungsaktualisierung und Inhalt von Gebeten geführt, gefolgt von Einzelgesprächen in Form eines Rollenspiels mit Spielfiguren (beim Schlafengehen, beim Essen und in einer Kirche). Darstellung und Interpretation der empirischen Studie bilden den inhaltlichen Höhepunkt der Arbeit (385–443), was sich im Umfang der Kapitel allerdings nicht zeigt. Neben der Bestätigung älterer Erkenntnisse, dass Kinder eigene Bildschöpfungen und geformte Sprache heranziehen, ist es danach vor allem die enge Beziehung von Gebetsinhalt und -formen, die deutlich macht, dass Körpersprache und Kontext der Lebenswelt bei Kindern untrennbar zur Rede über Gebet gehören. Gebet zeigt sich in den Gesprächen gleichzeitig als Raum für Bekenntnissprache und als Ausgangspunkt für Reflexion („Objekt und Modus im Gespräch“, 497). Kammeyers Folgerungen für die Umsetzung ihrer Erkenntnisse im pädagogischen Handeln bestehen deshalb v. a. darin, Kindern Gelegenheit zum Vollzug von Gebet zu bieten und diesen zu reflektieren. Da eine Trennung von Handlung und Reflexion im Vollzug des (Gebets-)Rituals von den Kindern selbst nicht vorgenommen werden kann, besteht v. a. in der Interpretation des Rituals die Herausforderung der Erwachsenen, so dass Kinder im Gespräch über den Glaubensvollzug im Gebet „von Beginn an neben der Glaubenspraxis ein Feld kennen lernen, auf dem sie sich zu dieser Praxis verhalten“ (515) und sich so in religiöser Sprache üben können.

Bei der empirischen Untersuchung bleibt offen, inwiefern die in der Untersuchungsmethode vorgegebenen traditionell-christlichen Gebetsrituale tatsächlich an das Erleben der Kinder anknüpfen. Welche Form hat jenes Tischgebet in ihrem Kindergarten, das als verbindliches Teilnahmekriterium genannt wird

(385)? Knüpfen die gefalteten Hände des Kindes auf der dargebotenen Fotografie daran oder an andere Gebetsrituale im Kindergarten an? Wie könnten andere Arten kindlichen Wahrnehmens bzw. Erlebens von Gebet (z. B. durch TV und Internet) in die Methodik integriert werden, um Raum für nicht-christlich geprägte Gebetsvorstellungen zu schaffen? Wie sähe eine solche durch eine weniger traditionell-geprägte Methodik gewonnene Kindertheologie des Gebets aus?

Ungeachtet des Fokus auf traditionell-christliche Gebetsformen führt die Lektüre der Studie eindrücklich vor Augen, dass einerseits ein angemessener Theologiebegriff der Kindertheologie nonverbale Zusammenhänge umfassen muss und dass andererseits gerade eine verbale theologische Reflexion unabdingbar ist, da sie informiertes Erleben religiöser Handlungen ermöglicht und so zu einer Erweiterung dieses Erlebens und der dadurch sich entwickelnden Gottesbilder führen kann.

Katja Dubiski

Henning Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 2010, 215 S., € 34,95.

Die vorliegende Sammlung von Aufsätzen adressiert eine dringliche Frage schulbezogener Religionspädagogik: Mit welchen Argumenten lässt sich die Öffentlichkeit für schulische religiöse Bildung gewinnen, wenn die Öffentlichkeit „erstens ... in steigender Zahl nicht mehr religiös [...] ist und zweitens immer mehr Religionen [...] im schulischen Unterricht berücksichtigt werden wollen“ (18)? Die Antwort müsse sich, so der Autor im Anschluss an J. Habermas, wenn sie „über den binnenreligiösen Raum hinaus Geltung beanspruchen“ wollen, „in säkulare Sinnzusammenhänge übersetzen lassen“ (12). Sogleich stellt sich die Anschlussfrage: „Welche Gestalt muss eine religiöse Bildung haben, die im öffentlichen Interesse liegt?“ (19) Die Antworten des Autors auf beide Fragen verdienen nicht zuletzt deshalb Beachtung, weil H. Schluß sowohl Privatdozent für *Erziehungswissenschaft* als auch Oberkonsistorialrat der *Evangelischen Kirche* in Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz mit Zuständigkeit für schulische religiöse Bildung ist.

Auf dem Weg zu Antworten greift Schluß auf

mehr oder weniger nahe liegende Themenfelder aus: etwa auf die „Rekonstruktion“ von Elementen „einer pädagogischen Theorie“ bei Luther (27–55), auf die Sondierung verschiedener Religionsbegriffe von Fr. Schleiermacher bis D. Pollack (57–75), auf juristische Aspekte des Verhältnisses von Pädagogik und Religion (93–111).

Zählen diese Teile des Buches zur „Kür“ (die sich i.W. aus der Logik der jeweiligen Erstpublikation ergibt), erkenne ich Kernbestände seiner Argumentation in drei Abschnitten:

In einem ersten Schritt (75–92) diagnostiziert Schluß für den „Osten Deutschlands“ einen Zustand der „Religionslosigkeit“ und verabschiedet damit – implizit – ein Verständnis von Religion, das diese als „anthropologisches Grundphänomen“ versteht (74).

In einem zweiten Schritt (133–146) trägt er vor, das „öffentliche Interesse an religiöser Bildung“ (133) erstrecke sich auf die „antifundamentalistische Selbstaufklärung der Bezugsreligionen“ (134), die „Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen“ (135) und die allgemeinbildende Wissensvermittlung über religiöse Wirkungen und Motive in der Kultur (137; vgl. 131 f.). Schulische religiöse Bildung müsse außerdem, da „Erfahrungen mit Religion vielfach nicht oder zu wenig vorhanden sind“, Erfahrungsmöglichkeiten pädagogisch arrangieren (141 f.) und sie sollte Schüler ihre eigene religiöse Identität ausbilden lassen, nicht diejenige der Eltern fortschreiben (144 f.).

In einem dritten Schritt (147–183) prüft der Autor ausgewählte Praxismodelle darauf hin, ob sie jenen Anliegen genügen. Während Schluß meint, dass „das öffentliche Interesse an religiöser Bildung [...] nach gegenwärtigem Kenntnisstand mit *LER* nicht zu erfüllen“ sei, erachtet er die *Religionsphilosophischen Schulwochen* als geeignetes Instrument (165 f.). Auch Kindertheologie bejaht der Autor, sofern es darum geht, „Kinder als (theologische) Gesprächspartner ernst [zu] nehmen“ (171).

Rekapituliere ich nach der Lektüre den Ertrag des Bandes, so bleibt eine gewisse Ratlosigkeit zu konstatieren:

Was die empfehlenswerten, begründbaren Praxisformen angeht, so sind die drei geprüften Praxismodelle nicht nur unterschiedlicher Qualität, sondern auch völlig unterschiedlichen Zuschnitts und unterschiedlicher Reichweite. *LER* ist als organisatorische *Alternative* zum *RU* nach Art. 7.3 GG angetreten und wird von